

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempleo laboral de su equipo en un centro de llamadas

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Manuel Antonio Férreo Cruzado

Directora

Pilar Oñate García de la Rasilla

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

IMPACTO DEL PROGRAMA PIEI EN LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE SUPERVISORES DE EQUIPOS DE TRABAJO Y EN EL DESEMPEÑO LABORAL DE SU EQUIPO EN UN CENTRO DE LLAMADAS

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

D. Manuel Antonio Férreo Cruzado

Directora
Doña Pilar Oñate García de la Rasilla

Madrid, 2015

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación
Madrid 2015

Dedicatoria

A Miriam y Paula, por estar siempre a mi lado,

Agradecido

Manuel

Agradecimientos

Después de las habituales jornadas de trabajo, siempre aparecía “tiempo de tesis”. Al principio todo fue novedad para alguien como yo, proveniente de otros entornos “menos humanizados”, para posteriormente, y en cierto modo, llegar a convertirse, durante algún tiempo, en algo que ha llegado a ser casi “narcotizante”.

Si he llegado hasta aquí, ha sido, sin duda, al apoyo incondicional de tres personas extraordinarias: Mi esposa Miriam, mi hija Paula y mi compañera Elena. A ellas quiero agradecerse de manera especial. A las primeras por su cariño y a Elena, mi extraordinaria compañera, por todo el apoyo recibido, en el diseño del programa, y en su puesta en marcha. También por sus explicaciones y ayudas. En todo este tiempo, muchas han sido las dudas y mucha la paciencia que ha tenido. Gracias.

Considero que mi trabajo, aunque modesto, ha sido ilusionante, y aunque he pasado momentos duros, siempre he tenido el apoyo y paciencia de las tres. Estoy convencido que sin ellas no hubiera sido posible, especialmente en estas últimas semanas. Cada una, a su manera, ha lubricado el motor que hace tiempo se puso en marcha. Lo que comenzó siendo una “broma”, se ha convertido en algo útil, y espero que algo más que digno.

Papel primordial, ha jugado la Organización colaboradora que ha hecho posible que esta tesis se haya podido realizar. Especialmente quiero personalizar en Gemma y Lola, que tanto apoyo me han proporcionado en la logística y la obtención de los datos necesarios, así como su procesamiento. Han pasado de ser mis enlaces, a ser mis amigas. Gracias a las dos.

No quiero olvidarme de mi tutora Doña Pilar Oñate García de la Rasilla, que a pesar de algunas faltas de respuesta por mi parte en determinados momentos, siempre ha permanecido paciente, incluso en estos momentos de merecido descanso laboral.

Quiero agradecer también, de manera especial, el apoyo recibido del profesor D. Juan Fernández, que de manera desinteresada y a costa de su escaso tiempo, nunca regateó esfuerzos para orientarme. Gracias Juan.

También al profesor D. Álvaro Marchesi, que hizo posible mi incorporación inicial a este proyecto, y que apostó por mí, a pesar de todo, facilitándome el acceso a los programas de doctorado, para posteriormente ayudarme en mi DEA.

Gracias a mis Padres, que me pusieron en el camino y a mis hermanas que siempre me ayudaron en mi vida, hasta llegar hasta aquí.

Gracias a Gustavo, Patricia, Lara, que de una u otra manera, han colaborado materialmente, y gracias a todos aquellos que me han soportado por activa o por pasiva.

A todos los que han aguantado que les haya robado tiempo de estar juntos y compartir otros asuntos y que siempre me animaron a seguir.

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	9
Lista de Tablas.....	13
Lista de Figuras.....	19
Resumen.....	23
Abstract.....	27
1. Introducción	35
2. Fundamentación Teórica.....	45
2.1. Inicios, Bases Teóricas y Modelos.....	45
2.2. Modelos conceptuales de IE	55
2.3. Evaluación de la IE	59
2.3.1. Autoinformes	61
2.3.2. Autoinformes extensivos	63
2.3.3. Medidas de habilidad o ejecución.....	64
2.4. Factores Discriminantes.....	67
2.4.1. El Género y la IE.....	68
2.4.2. La Edad, la Experiencia y la IE	72
2.5. Desarrollo de la IE	73
2.6. La IE y la eficacia en las organizaciones	77
2.7. Resumen.....	87
3. Programa de intervención	93
3.1. Formación Empresarial.....	93
3.2. Desarrollo de programas de formación en IE	96
3.3. Intervenciones formativas comerciales en IE	97
3.4. El Eiconsortium	99

3.5.	Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI)	106
3.5.1.	Origen del programa.	106
3.5.2.	Diseño General del programa PIEI.	109
3.5.3.	Adecuación al modelo de formación en IE en la empresa.	111
3.5.4.	Estructura del Programa PIEI.	113
3.6.	Resumen.....	131
4.	Metodología	137
4.1.	Objetivos	137
4.2.	Hipótesis	138
4.3.	Sujetos de la investigación.....	140
4.4.	Instrumentos de medida	141
4.4.1.	Variables evaluadas	141
4.4.2.	Instrumentos de medida	143
4.4.2.1.	Auto-informe TMMS-24.	144
4.4.2.2.	Auto-informe TECA	148
4.4.3.	Procedimiento	152
4.4.3.1.	Fase de Planificación.	152
4.4.3.2.	Fase de Preparación.	153
4.4.3.3.	Fase de Aplicación: Temporalización, Itinerarios y Medidas.	154
4.5.	Análisis de Datos	158
4.5.1.	Software usado.....	158
4.5.2.	Preparación de datos.	158
4.5.3.	Pruebas estadísticas realizadas.....	160
4.6.	Resumen.....	162

5. Resultados.....	167
5.1. Situación Pre-test	167
5.2. Contraste de Hipótesis	171
5.3. Resumen.....	192
6. Discusión y Conclusiones	197
6.1. Introducción	197
6.2. Discusión de los resultados.....	200
6.3. Conclusiones	214
6.3.1. Sobre la IE.....	214
6.3.2. Sobre el programa PIEI.....	215
6.3.3. Sobre el presente estudio empírico.	217
6.3.3.1. En situación Pretest.....	217
6.3.3.2. En situación Postest.	218
6.4. Límites	219
6.4.1. Límites de Diseño.	219
6.4.2. Dificultades de realización.....	221
6.4.2.1. Formación de grupos.....	222
6.4.2.2. Logística.....	222
6.4.2.3. Horarios.....	223
6.4.2.4. Mortandad experimental.	223
6.4.2.5. Obtención Datos.....	224
6.4.3. Límites de la Metodología.	224
6.4.4. Límites de Alcance.	226
6.5. Futuras líneas de investigación y Recomendaciones	226
6.5.1. Respecto al constructo de la IE.....	226

6.5.2.	Respecto al programa PIEI	227
6.5.3.	Respecto a extensiones del estudio.....	228
6.6.	Resumen.....	230
7.	Referencias.....	235
8.	Anexos	252
8.1.	Anexo 1: Descripción detallada del Programa PIEI	253
8.2.	Anexo 2: Formularios de evaluación de profesor y alumnos del Programa PIEI..	427
8.3.	Anexo 3: Auto-cuestionario TMMS-24.....	433
8.4.	Anexo 4: Auto-cuestionario TECA	437
8.5.	Anexo 5: Comentarios de supervisores participantes en el programa PIEI.....	441

Lista de tablas

Tabla 1: Modelo de habilidad de IE de Mayer y Salovey.....	55
Tabla 2: Modelo Mixto de IE de Bar-on.....	56
Tabla 3: Modelo Mixto de Competencias Emocionales de Goleman.....	57
Tabla 4: Competencias de Goleman.	58
Tabla 5: Diferencias entre Auto-informes e Informes de habilidad o ejecución	66
Tabla 6: Programa Eiconsortium AMT.....	102
Tabla 7: Programa Eiconsortium IM	103
Tabla 8: Programa Eiconsortium ICMTF	103
Tabla 9: Programa Eiconsortium HRT	104
Tabla 10: Programa Eiconsortium JOBSP.....	104
Tabla 11: Enlaces Programa Eiconsortium.....	105
Tabla 12: Estructura general Programa PIEI	114
Tabla 13: Orientaciones Pedagógicas Programa PIEI	115
Tabla 14: Módulo 1 Inteligencia Emocional Programa PIEI.....	116
Tabla 15: Dinámicas Módulo 1 Programa PIEI.....	116
Tabla 16: Módulo 1 PIEI. Dinámica 1	117
Tabla 17: Módulo 1 PIEI. Dinámica 2.....	117
Tabla 18: Módulo 1 PIEI. Dinámica 3.....	117
Tabla 19: Módulo 1 PIEI. Dinámica 4.....	118
Tabla 20: Módulo 1 PIEI. Dinámica 5.....	118
Tabla 21: Módulo 1 PIEI. Dinámica 6.....	118
Tabla 22: Módulo 1 PIEI. Dinámica 7.....	119
Tabla 23: Módulo 1 PIEI. Dinámica 8.....	119

Tabla 24: Módulo 1 PIEI. Dinámica 9.....	119
Tabla 25: Módulo 1 PIEI. Dinámica 10.....	120
Tabla 26: Módulo 1 PIEI. Dinámica 11.....	120
Tabla 27: Módulo 2 Empatía Programa PIEI	121
Tabla 28: Dinámicas Módulo 2 Programa PIEI.....	121
Tabla 29: Módulo 2 PIEI. Dinámica 1.....	122
Tabla 30: Módulo 2 PIEI. Dinámica 2.....	122
Tabla 31: Módulo 2 PIEI. Dinámica 3.....	122
Tabla 32: Módulo 2 PIEI. Dinámica 4.....	123
Tabla 33: Módulo 2 PIEI. Dinámica 5.....	123
Tabla 34: Módulo 2 PIEI. Dinámica 6.....	123
Tabla 35: Módulo 2 PIEI. Dinámica 7.....	124
Tabla 36: Módulo 2 PIEI. Dinámica 8.....	124
Tabla 37: Módulo 2 PIEI. Dinámica 9.....	124
Tabla 38: Módulo 2 PIEI. Dinámica 10.....	125
Tabla 39: Módulo 2 PIEI. Dinámica 11.....	125
Tabla 40: Módulo 3 Habilidades Relacionales Programa PIEI	126
Tabla 41: Dinámicas Módulo 3 Programa PIEI.....	126
Tabla 42: Módulo 3 PIEI. Dinámica 1.....	127
Tabla 43: Módulo 3 PIEI. Dinámica 2.....	127
Tabla 44: Módulo 3 PIEI. Dinámica 3.....	127
Tabla 45: Módulo 3 PIEI. Dinámica 4.....	128
Tabla 46: Módulo 3 PIEI. Dinámica 5.....	128
Tabla 47: Módulo 3 PIEI. Dinámica 6.....	128
Tabla 48: Módulo 3 PIEI. Dinámica 7.....	129

Tabla 49: Módulo 3 PIEI. Dinámica 8.....	129
Tabla 50: Módulo 3 PIEI. Dinámica 9.....	129
Tabla 51: Módulo 3 PIEI. Dinámica 10.....	130
Tabla 52: Distribución de participantes por Grupo y Variables Socio-demográficas	141
Tabla 53: Consistencia Interna del TMMS-24.....	146
Tabla 54: Distribución Factorial del TMMS-24	147
Tabla 55: Consistencia interna del TECA	149
Tabla 56: Distribución Factorial del Autocuestionario TECA	150
Tabla 57: Planificación temporal del proyecto	156
Tabla 58: Corrección-Evaluación TMMS-24	158
Tabla 59: Frecuencias de la IE Intrapersonal Pretest.....	168
Tabla 60: Frecuencias de la IE Intrapersonal Pretest por variables socio-demográficas.....	168
Tabla 61: Medias y desviaciones típicas de la IE Interpersonal Pretest	169
Tabla 62: Medias de la IE Interpersonal Pretest por variables socio-demográficas	169
Tabla 63: Medias y desviaciones típicas del Desempeño Laboral Pretest.....	169
Tabla 64: Medias de Desempeño Laboral Pretest por variables socio-demográficas	169
Tabla 65: Tabla Chi-2 de diferencias IE Intrapersonal.....	170
Tabla 66: t-Student IE Interpersonal Pretest.....	170
Tabla 67: t-Student Desempeño Laboral Pretest	171
Tabla 68: Chi-2 de IE Intrapersonal respecto a Género, Edad, Formación y Experiencia	171
Tabla 69: t-Student de Interpersonal respecto al Género.....	172
Tabla 70: t-Student de Interpersonal respecto a Edad	172
Tabla 71: t-Student de IE Interpersonal respecto a Formación Académica.....	172
Tabla 72: t-Student IE Interpersonal respecto a Experiencia en el Sector.....	173
Tabla 73: t-Student IE Interpersonal respecto a Experiencia en el Cargo	173

Tabla 74: t-Student Desempeño Laboral respecto a Género y Edad	173
Tabla 75: Diferencia de Rotación Laboral por Género.....	174
Tabla 76: Diferencia de Rotación Laboral por Edad	174
Tabla 77: t-Student Desempeño Laboral respecto a Formación y Experiencia.....	175
Tabla 78: Diferencia de Rotación por Formación Académica.....	175
Tabla 79: Diferencia de Rendimiento por Experiencia en el Cargo	175
Tabla 80: Correlación IE Intrapersonal con Desempeño Laboral	176
Tabla 81: Correlación IE Interpersonal respecto a Desempeño Laboral	176
Tabla 82: McNemar-Bowker Atención emocional Pretest-Postest	177
Tabla 83: Tabla de Recuento de casos de Atención emocional Pretest-Postest	177
Tabla 84: McNemar-Bowker Claridad Emocional Pretest-Postest	177
Tabla 85: Tabla de recuento de casos de Claridad emocional Pretest-Postest	178
Tabla 86: McNemar-Bowker de Reparación Emocional Pretest-Postest	178
Tabla 87: Tabla de Recuento de casos de Reparación emocional Pretest-Postest.....	178
Tabla 88: Descriptivos de Adopción de perspectivas por grupos y Pretest-Postest	179
Tabla 89: Diferencias de AP por Grupos (Control-Experimental)	180
Tabla 90: Diferencias de AP por Programa (Pretest-Postest).....	180
Tabla 91: Diferencias de AP por Interacción Grupo-Programa.....	180
Tabla 92: Descriptivos de Comprensión emocional por grupos y Pretest-Postest	180
Tabla 93: Diferencias de CE por Programa (Pretest-Postest).....	181
Tabla 94: Diferencias de CE por Interacción Grupo-Programa	181
Tabla 95: Descriptivos de Estrés empático por grupos y Pretest-Postest	182
Tabla 96: Diferencias de EE por Programa (Pretest-Postest)	182
Tabla 97: Diferencias de EE por Interacción Grupo- Programa.....	182
Tabla 98: Descriptivos de Alegría empática por grupos y Pretest-Postest	183

Tabla 99: Diferencias de AE por Grupos (Control-Experimental).....	184
Tabla 100: Diferencias de AE por Programa (Pretest-Postest).....	184
Tabla 101: Descriptivos de Empatía Total por grupos y Pretest-Postest.....	184
Tabla 102: Diferencias de ET por Grupos (Control-Experimental)	185
Tabla 103: Diferencias de ET por Programa (Pretest-Postest)	185
Tabla 104: Diferencia de medias ET por Interacción Grupo-Programa	185
Tabla 105: Descriptivos Rendimiento Laboral por Grupos y Pretest-Postest	186
Tabla 106: Diferencias de Rendimiento por Grupos (Control-Experimental).....	187
Tabla 107: Diferencias de Rendimiento por Programa (Pretest-Postest)	187
Tabla 108: Diferencias de Rendimiento por Interacción Grupo-Programa	187
Tabla 109: Descriptivos Absentismo Laboral por Grupos y Pretest-Postest.....	188
Tabla 110: Diferencias de Absentismo por Programa (Pretest-Postest).....	188
Tabla 111: Diferencias de Absentismo por Interacción Grupo-Programa.....	189
Tabla 112: Descriptivos de Rotación Laboral por Grupos y Pretest-Postest.....	189
Tabla 113: Diferencias de Rotación por Programa (Pretest-Postest).....	190
Tabla 114: Diferencias de Rotación por Interacción Grupo-Programa	190
Tabla 115: Correlación IE Intrapersonal con Desempeño Laboral Postest	191
Tabla 116: Correlación IE Interpersonal con Desempeño Laboral Postest	191
Tabla 117: Descriptivos de evaluaciones de participantes del programa PIEI.....	216

Lista de figuras

Figura 1: Modelo de Referencia Goleman y Cherniss (2005)	79
Figura 2: Itinerario formativos de los participantes	157
Figura 3: Gráfico Perfil de Grupo- AP	207
Figura 4: Gráfico Perfil de Grupo-CE	208
Figura 5: Gráfico Perfil de Grupo-EE.....	208
Figura 6: Gráfico Perfil de Grupo-AE	209
Figura 7: Gráfico Perfil de Grupo-ET.....	210
Figura 8: Gráfico Perfil de Grupo-Rendimiento Laboral	211
Figura 9: Gráfico Perfil de Grupo-Absentismo	211
Figura 10: Gráfico Perfil de Grupo-Rotación	212
Figura 11: Gráfico de evaluaciones de participantes del programa PIEI.....	216

Resumen

La Inteligencia Emocional, la Formación Emocional, el Desempeño Laboral y las hipotéticas relaciones entre ellas, son el objeto de este estudio.

En los últimos años, son numerosas las investigaciones que están tratando de definir y encontrar posibles relaciones entre estos conceptos. El título de esta tesis: **“Impacto del programa formativo PIEI en los niveles de Inteligencia Emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el Desempeño Laboral de su equipo en un Centro de Llamadas”**, apunta también en esta dirección y pretende aportar alguna luz a estas cuestiones.

Para ello, y situándose en uno de los tipos de organizaciones empresariales actuales más dinámicas, como son los Centros de Llamadas (CC)¹, en este estudio se pretende entender de manera concreta, la relación entre la Inteligencia Emocional de los supervisores de equipos de trabajo y el Desempeño Laboral de los equipos de operadores bajo su responsabilidad.

Los objetivos a alcanzar varios:

- Observar si hay diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional y de Desempeño Laboral entre los distintos colectivos socio-demográficos (Género, Edad, Formación y Experiencia laboral) de los participantes.
- Evaluar si la participación en un programa intensivo de formación emocional, puede influir en la mejora de la Inteligencia Emocional de los mismos.
- Evaluar si los resultados pudieran redundar en una mejora de las variables de Desempeño Laboral de los equipos bajo su supervisión.
- Comprobar la idoneidad de la aplicación del programa formativo en el entorno empresarial, en concreto en los CC.

¹ *Call Centers en terminología anglosajona*

Para ello, el presente estudio se ha planteado desde una triple visión: empresarial, educativa y, en cierto modo, atrevida; con un programa de intervención que plantea innovaciones en base a que:

- Son escasos los estudios en el entorno en que se realiza (CC).
- Es cruzado, dado que se interviene sobre los supervisores y se analiza el impacto sobre ellos mismos, y también sobre los equipos de trabajo que dirigen.
- El programa empleado para intervenir es original.

Respecto a este último, se le ha denominado PIEI² y debe su nombre a que realiza una potente inmersión en sólo dieciséis horas para capacitar en determinadas competencias de la Inteligencia Emocional (representadas por Autoconciencia, Autorregulación y Empatía). El programa está dividido en tres módulos que se imparten en forma de tres talleres presenciales y muy vivenciales. Consta de treinta y dos dinámicas, muchas de ellas totalmente originales, aunque basadas en técnicas conocidas dentro del ámbito de este tipo de formación, y con una importante fundamentación teórica, tal como se refleja en la descripción de cada una de ellas en el anexo 1. Ha sido diseñado por el autor de esta tesis, en colaboración con Doña Elena Fernández Carrascoso.

Para alcanzar los objetivos marcados, se ha diseñado e implementado un estudio cuasi-experimental que realiza una evaluación de determinadas variables de la Inteligencia Emocional (Intrapersonal e Interpersonal) y del Desempeño Laboral al inicio de la investigación (Pretest) para posteriormente intervenir con el programa PIEI. Por último volver a realizar evaluaciones de las mismas variables (Postest). Se ha contado con un grupo de Control y un grupo Experimental. El colectivo de sujetos, ha sido un importante número de supervisores del CC, de ambos géneros y de diferentes edades, formación académica y

² Programa de Inteligencia Emocional Intensivo

experiencia laboral. En total han sido 282 sujetos, entre ambos grupos, los que han ocupado la investigación a lo largo del año 2013.

El procedimiento ha estado muy estructurado y planificado al detalle, aunque debido a las características del planteamiento, de la organización y al entorno económico en el que ha tenido lugar, las dificultades de la investigación han sido muy numerosas, como se expresa en el último apartado de la tesis.

Para medir las variables de Inteligencia Emocional, se han usado instrumentos de auto-cuestionario muy conocidos, como son el TMMS-24 para medir la Inteligencia Emocional Intrapersonal (representada por la Atención, Claridad y Reparación Emocional) y el TECA para la Inteligencia Emocional Interpersonal (representada por la Empatía). Ambos están homologados, son fáciles de aplicar, baratos, y se han testado específicamente con éxito para el experimento, en cuanto a fiabilidad y validez, con las pruebas necesarias (alfa de cronbach y validez factorial).

Para medir el Desempeño Laboral (representado por el Rendimiento, Absentismo y Rotación), se han usado algoritmos específicos de la organización implicada (CC).

Para contrastar las hipótesis planteadas se han usado desde contrastes Chi-cuadrado hasta Anovas factoriales de datos repetidos, pasando por análisis correlacionales de Spearman y de Pearson. Para todo ello se ha usado el programa SPSS y hojas Excell.

Los resultados de la investigación han revelado que en situación Pretest, no existe ninguna diferencia en ninguna de las variables que evalúan la Inteligencia Emocional de los supervisores, y tampoco en el Desempeño Laboral de los equipos que supervisan. No se ha encontrado relación entre la IE de los supervisores y el Desempeño Laboral de sus equipos tanto en situación Pretest como Postest. Por el contrario, sí se ha encontrado impacto significativo del programa PIEI en todas las variables estudiadas, en situación Postest.

Las conclusiones obtenidas han aportado información que indica que los objetivos se han conseguido, a pesar de las dificultades. Especialmente, se destaca, la importancia del impacto del programa PIEI, su adaptación al entorno empresarial y el cumplimiento de requisitos de calidad para este tipo de programas de formación emocional intensiva. Esto da pie a la recomendación de nuevas réplicas y nuevas líneas de investigación basándose en las características del programa y su aplicación en organizaciones comerciales, y en especial en los CC.

Como se detalla en el apartado correspondiente, los límites son importantes, en parte debido a la originalidad del estudio y en parte a la complejidad de la organización implicada.

Como consecuencias inmediatas de alcanzar los objetivos, son que las organizaciones de CC pueden utilizar el programa PIEI como parte del plan de desarrollo de los supervisores, y/o de la selección de profesionales como uno de los soporte para conseguir sus objetivos organizacionales.

Abstract

Emotional Intelligence, Emotional Education, Job Performance and the hypothetical relationships among them are the object of this study.

In recent years much research has been conducted with the aim at defining and finding potential relationships among these concepts. The title of this thesis **“Impact of PIEI training programme on Emotional Intelligence levels of Managers and on the Job Performance of their Working Teams in Call Centers”** goes in line with that idea and aims at shedding light on these issues.

In order to attain this goal, in the context of one of the most dynamic business organizations nowadays, such as Call Centers, this study intends to grasp in a concise way the relationship between the Emotional Intelligence of Managers and the Job Performance of their working teams.

The objectives are the following:

- to observe whether the levels of Emotional Intelligence (EI) and Job Performance (JP) differ among various groups depending on the socio-demographic characteristics of participants (gender, age range, education level, working experience)
- to assess whether the participation in an intensive programme on emotional education can have an influence on improving the Emotional Intelligence levels of the participants.
- to assess whether the outcomes could result in improving the variables of Job Performance of working teams.
- to check the suitability of the training programme implementation in the business field, specifically in the CC.

To this end, this study was conceived with a three-fold perspective: business, education and, up to some extent, a challenging activity, since it is based on an innovative intervention programme, taking into account that:

- little research has been conducted on this specific field (CC)
- it is a cross-cutting study as it targets managers, not only analyzing the impact on them but also on the working teams under their supervision
- the programme used for it is innovative.

Regarding the latter, its name Intensive Emotional Intelligence Programme (PIEI³, in its Spanish acronym) accounts for the fact that, in just 16 hours, it fosters a complete immersion in some Emotional Intelligence competencies (such as Self-awareness, Self-regulation and Empathy). The programme is divided into three sections implemented as three experience-based workshops. It is composed of 32 activities, many of which are totally innovative, although based on techniques common to this type of training, and underpinned in different theories as shown in Annex 1. It was designed by the author of this thesis in collaboration with Ms. Elena Fernández Carrascoso.

In order to achieve the above mentioned objectives, a quasi-experimental study was designed and implemented to assess certain variables of EI (Intrapersonal and Interpersonal) and JP at the beginning of the research (Pretest) with the aim to later on implement the PIEI programme and eventually reassess the same variables (Posttest). A Control Group and an Experimental Group were created for that purpose. The sample group was composed of several managers of CC, men and women of different age range, education level and working experience. In total, the research targeted 282 people in 2013.

³

Programa de Inteligencia Emocional Intensivo

The procedure was very structured and carefully scheduled, although many difficulties arose due to the characteristics of the project, the organization and the economic context in which it took place, as shown in the last section of this thesis.

In order to assess the EI variables, several well-known self-report measures were used, such as TMMS-24 to measure Intrapersonal Emotional Intelligence (represented by Emotional Repair, Attention and Clarity) and TECA for Interpersonal Emotional Intelligence (represented by Empathy). Both are authorised, easy to implement, inexpensive, their reliability and validity having been successfully tested for this experiment using the appropriate tests (Cronbach's Alpha and Factorial Validity).

In order to assess Job Performance (represented by Efficiency, Absenteeism and Rotation) specific algorithms of the organization (CC) were implemented.

With the aim of contrasting the hypotheses, different tests were used: from Chi-square and Factorial Repeated Measures ANOVA to Pearson and Spearman's correlation analysis, always using SPSS and excel tools.

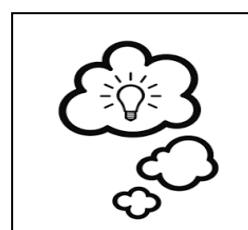
The outputs of the research reveal that in Pretest, there is no difference among any of the variables to assess Emotional Intelligence of managers, nor Job Performance of the working groups. No connection has been found between Managers' EI and their teams' JP nor in Pretest nor Posttest. On the contrary, the PIEI programme has a significant impact on all the variables tested in Posttest.

The conclusions reached provide information to prove that the objectives have been achieved, despite the constraints. The impact of PIEI programme is noteworthy in the sense that it was tailor-made to the business context and that quality requirements were met in this type of intensive emotional training programmes. This leads to recommend the replication of the process and open new research lines, taking into account the characteristics of the programme and its implementation in business organizations, especially in CC.

As shown in the corresponding section of this document, there were important constraints, partially due to the innovative character of the study and partially due to the complexity of the organization.

The most immediate consequence of accomplishing the objectives is that CC can use PIEI programme as part of the development plan for managers or staff recruitment in order to attain their organizational goals.

INTRODUCCIÓN



1. Introducción

El presente estudio parte de las siguientes premisas en el ámbito empresarial general y que se proyectarán en el entorno concreto donde se ha desarrollado:

¿Qué sabemos acerca de las capacidades emocionales de un líder de equipos de trabajo?

¿Qué posibilidades tenemos de intervenir en su mejora?

¿Qué influencia pueden tener en el comportamiento laboral de los equipos que lidera, y por lo tanto, de las empresas en las que se encuentran inmersos?

Como ya se ha adelantado, para dar alguna luz sobre las preguntas anteriores, se ha fijado la mirada en conceptos como: Inteligencia Emocional, Formación Emocional y Desempeño Laboral.

Sobre este último término, ya se ha avanzado significativamente, ya que son muchos los años de desarrollo conceptual e instrumentos de medida asociados. Esto ha sido debido al interés comercial que han tenido, y siguen teniendo, las organizaciones de todo tipo, y en especial las empresariales.

Respecto al primer concepto, en proceso de desarrollo y avance continuo, los primeros antecedentes serios de su estructuración, surgen con Salovey y Mayer (1990) que realizan una amplia investigación sobre los aspectos no cognitivos de la inteligencia y crean el término Inteligencia Emocional (en adelante IE) para nombrar el concepto. El constructo es importante porque intenta aunar e integrar materias que previamente se estudiaban de forma separada: Los procesos emocionales y los procesos cognitivos. La IE trata de conocer los comportamientos del ser humano desde la perspectiva de que todos sus dominios son interdependientes. Es un modelo que intenta explicar y predecir qué tipo de personas y qué características deben poseer para conseguir una mayor eficacia en la consecución de objetivos que permitan tener una mayor satisfacción profesional y vital, en general.

Es conocido, en ambientes profesionales, no científicos, que las personas que triunfan en la consecución de sus objetivos no son necesariamente los que poseen unos niveles de inteligencia tradicional elevados, o un alto CI⁴, sino aquellos que saben integrar sus pensamientos y sus emociones.

La IE se puede medir y puede desarrollarse. Esto es particularmente importante y patente en el mundo de las organizaciones. Según Cherniss y Goleman (2001), la efectividad de una organización puede observarse a través de diferentes factores: Reclutamiento y selección de empleados, Desarrollo de habilidades de los empleados, Trabajo en equipo, Compromiso de los empleados, Moral y la Salud, Innovación, Productividad, Eficiencia, Ventas, Ingresos, Calidad del servicio, Lealtad al cliente y Resultados del cliente. Según los autores, algunos de estos factores pueden estar relacionados con las habilidades y competencias de la IE y por lo tanto, con base en esto, y en los numerosos estudios de la IE, se puede ver el potencial que podría tener ésta sobre los resultados organizativos y el éxito de los empleados en su puesto de trabajo.

En relación con lo anterior, hemos constatado que, aunque cada año crece el número de estudios, acerca de la IE y el ámbito empresarial, aún no se tiene totalmente claro que exista una relación entre la IE y el Desempeño Laboral de los profesionales en las empresas, aunque desde hace tiempo existen diferentes investigaciones que apuntan en esa dirección. En la búsqueda de estas relaciones está basado el presente trabajo de investigación, que pretende estudiar estas posibilidades para aportar más luz a la materia.

En cuanto al desarrollo de la IE, según se verá, existen estudios sobre cómo articular programas de formación para conseguir el máximo de eficacia. En este aspecto, que constituye el segundo concepto planteado, se estudiará la existencia de diferentes tipos de programas: Intensivos, Longitudinales, Mixtos, etc. que aportan diferentes visiones de cómo

⁴ Cociente de Inteligencia

se puede organizar la formación en IE. El Eiconsortium⁵ es una asociación de profesionales en la que están representados la mayoría de los investigadores más importantes en esta materia. Esta organización se dedica a la fijación de conceptos, a la investigación, y al diseño e implementación de programas de formación emocional en las organizaciones, y por tanto, define las características que deben tener los programas que se apliquen en las empresas para que puedan tener éxito. Muchos y diferentes cursos se han diseñado para ello, presentando niveles de éxito en diferentes organizaciones de numerosos ámbitos comerciales.

En este orden de cosas, se ha querido observar y evaluar la interrelación entre los tres conceptos adelantados. Partiendo de esta idea, se plantea la impartición del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (En adelante PIEI) en una organización comercial, que es un Centro de Llamadas (Call Center en términos anglosajones, y CC en adelante). El programa PIEI es un programa de aplicación intensiva, dividido en tres módulos que cumple las especificaciones del Eiconsortium para su aplicación en entornos empresariales, las normas de elaboración de un programa de formación emocional de calidad, y con un coste tiempo-dinero con grandes posibilidades de aceptación por el mercado.

Con el fin de indagar en estos temas, se ha querido plantear las siguientes preguntas: ¿Qué es la IE? ¿Qué diferentes modelos existen? ¿Cómo puede medirse? ¿Qué diferencias pueden existir en los niveles de IE en base a las variables socio-demográficas como el Género, la Edad, la Formación Académica o la Experiencia del supervisor? ¿Qué influencia pueden tener estas mismas variables del supervisor, en el Desempeño Laboral del equipo?

Por otra parte, ¿Cuál es la relación entre las variaciones de los niveles de IE de los supervisores de equipos y los niveles de Desempeño Laboral de sus equipos de trabajo? Y, claro está, ¿En qué medida la formación de los participantes mediante el programa PIEI

⁵ Consorcio para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional (<http://www.eiconsortium.org>)

influye en la variación de sus niveles de IE y en los niveles de Desempeño Laboral de su equipo?

Con estos planteamientos y en base a su aplicación empresarial, esta tesis, cuyo título es **“Impacto del programa formativo PIEI en los niveles de Inteligencia Emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el Desempeño Laboral de su equipo en un Centro de Llamadas”** ha buscado alcanzar los siguientes objetivos:

- Observar las posibles diferencias en los niveles de IE de los participantes en función de variables socio-demográficas, antes de la intervención formativa.
- Estudiar el impacto que pueda tener la aplicación del programa PIEI en los supervisores de un CC sobre sus niveles de IE previos.
- Estudiar su impacto en el Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral) de los equipos que supervisan.
- Evaluar si existe relación entre los niveles de IE del supervisor y el Desempeño Laboral del equipo.
- Comprobar la idoneidad de la aplicación del programa PIEI en el entorno empresarial de los CC.

Adicionalmente, se tratará de:

- Analizar la posibilidad de usar estas conclusiones como herramienta auxiliar en las selecciones de personal para elegir a las personas más dotadas para el desempeño de la actividad de supervisión de equipos en la organización y organizaciones similares.
- Analizar la posibilidad de fundamentar las acciones formativas adecuadas de intervención sobre los supervisores, en base a resultados, para aumentar el Rendimiento, y disminuir el Absentismo y la Rotación Laboral.

- Analizar la posibilidad de usar las conclusiones como predictores del Desempeño del equipo de trabajo, con variables como Rendimiento, Rotación y Absentismo Laboral, en función de los niveles de la IE Intra e Interpersonal del supervisor/jefe del equipo.

Para alcanzar los objetivos y el posterior análisis de las cuestiones planteadas, se ha planificado esta investigación con un diseño cuasi-experimental cuyo conjunto de participantes lo constituyen profesionales de niveles intermedios (supervisores y coordinadores) de un CC. Estos profesionales tienen a su cargo equipos de operadores de un tamaño variable. Se dedican a dinamizarlos y coordinarlos en diversos proyectos y con diferentes clientes en un entorno de alta competitividad. Estos operadores pueden ser agentes de ventas o de operaciones de diversos tipos.

Con la información que proporciona un estudio como éste, organizaciones similares podrían determinar la excelencia de estos profesionales, optar por capacitarlos en factores de IE para que sean más conscientes y aumenten sus niveles de IE o bien seleccionarlos en base a los mismos criterios. Tal vez este tipo de organizaciones, podrían querer utilizarlo como elemento para tomar decisiones acerca de la elaboración de parte de los planes de desarrollo de los empleados, objetivos requeridos, o la selección de personal.

El presente estudio, se estructura de la siguiente manera:

Una introducción general al problema, que constituye el presente capítulo. Por otra parte, el capítulo de Fundamentación Teórica, donde se analiza y trata el constructo de la IE y de las competencias asociadas, sus diferentes modelos y sus instrumentos de evaluación. Igualmente se hace un estudio comparativo a la luz de algunos discriminantes socio-demográficos, como el género o la edad. Se describen una gran variedad de estudios científicos, sobre distintos colectivos de profesionales y sus modelos de aplicación al mundo empresarial.

En la tesis, existe un apartado específico para tratar de la intervención formativa en IE, la descripción del PIEI, su origen, su estructura y un análisis de su idoneidad para su aplicación en estos entornos empresariales.

En el apartado Metodología se plantean las hipótesis que se han querido estudiar en relación con los objetivos propuestos basándose en el estudio y procedimiento planteado, así como los instrumentos para conseguir evaluarlas. Se analizan la fiabilidad y validez de los instrumentos usados y se relacionan las distintas pruebas de contraste usadas.

En el apartado Resultados se obtienen los datos que los distintos contrastes estadísticos proporcionan en base a observar la adecuación o no de los mismos. Se comparan los datos con lo planteado en las hipótesis y se analizan de manera pormenorizada cada uno de los cuadros de datos que la estadística consigue aportar.

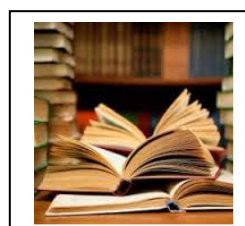
Por último, en el capítulo Discusión, Conclusiones, Límites y Recomendaciones se valoran los resultados y la discusión de cada hipótesis proporciona un marco de reflexión acerca de los objetivos propuestos. Se analizan las posibles consecuencias que los resultados de esta tesis pueden tener para su posible ampliación a otros ámbitos, así como las dificultades que ha tenido su desarrollo y algunas sugerencias para posibles investigaciones futuras.

En el anexo más importante de esta tesis, se encuentra la descripción exhaustiva de todas las dinámicas del programa PIEI, distribuido en sus tres módulos y treinta y dos dinámicas vivenciales.

Como colofón, esta investigación se suma a la corriente cada vez mayor de conocimientos y aplicaciones relacionados con la IE. Se ha pretendido proporcionar información adicional acerca de la relación entre la IE del líder y el Desempeño Laboral del equipo, porque se considera que es otro peldaño en las líneas actuales de investigación sobre la IE. El contenido y el subsecuente desarrollo de este estudio nos sitúan ante la lectura de

un trabajo que puede resultar apasionante por sus posibles consecuencias para el sector empresarial implicado (CC) y tal vez para otros.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



2. Fundamentación Teórica

Actualmente se sabe que las emociones constituyen, en conjunto, uno de los dominios prevalentes del ser humano. Intuitivamente conocemos las diferencias que existen con el dominio racional y cognitivo, y en los últimos tiempos se están buscando y encontrando evidencias cada vez más claras de la relación entre ambos dominios, o sea, lo que se ha dado en denominar Inteligencia Emocional (en adelante IE como ya se ha antedicho).

En este capítulo se ofrece una síntesis de lo que ha sido publicado en relación con la IE: Un poco de historia, elementos conceptuales y definiciones, evaluación y medida, bases neurológicas que la sustentan y factores explicativos, posibles diferencias entre géneros, edad, experiencia y formación, así como programas formativos para su desarrollo y aplicación a las organizaciones comerciales.

Tal como se ha avanzado en la Introducción, el objetivo general del presente trabajo ha sido buscar relaciones entre la IE y el Desempeño profesional y el impacto de una intervención formativa en el ámbito empresarial de un CC. Por lo tanto, en último lugar describiremos el programa PIEI que es el que se ha aplicado al colectivo elegido para evaluar su efectividad.

2.1. Inicios, Bases Teóricas y Modelos

Desde que Goleman (1995) popularizara el concepto de IE y de Competencias Emocionales, se ha especulado mucho con la incidencia de éstas en el rendimiento y resultados de los distintos colectivos profesionales. Así, este concepto hace tiempo que comenzó a ser importante en las organizaciones. Las emociones nos inducen a la acción y en la correcta gestión de ellas está gran parte de la clave del éxito personal, social, laboral y académico (Goleman 1995, 1998b).

Pero tuvo sus comienzos mucho antes. A finales del siglo XIX se puso a los emociones en el punto de mira de la ciencia. Darwin (1872) propuso la hipótesis de que las emociones nos ayudaban a sobrevivir en el proceloso mundo animal.

Más recientemente, existen muchos antecedentes sobre el estudio de las emociones y de los conceptos de inteligencia asociados que han ido variando y evolucionando a lo largo de los últimos decenios. Las emociones son una fuente funcional y adaptativa de información y energía, son entendibles, medibles y de carácter práctico. Pensar y sentir son dos notas de la misma melodía. Las emociones son parte de la inteligencia y parte de la cognición. Ambos son procesos biológicos e inseparables de nuestro ser físico.

Pero hasta la década de los setenta el comportamiento de las personas se estudiaba a través de la psicología y los conceptos cognitivos de la inteligencia y el paradigma del conductismo que pasaban por alto aspectos no intelectuales. El precursor más reciente de este concepto, es el concepto de Inteligencia Social de Thorndike (1920) quien la definió como *"La habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas"* (p.228). Para este autor, además de la inteligencia social existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta, que se refiere a la habilidad para manejar ideas, y la mecánica, que hace referencia a la habilidad para entender y manejar objetos.

Pero es en los años ochenta cuando se empiezan a poner las bases de lo que hoy entendemos por IE. Psicólogos como Rogers (1951) y Maslow (1954) y las aportaciones de Ellis (1962) con su psicoterapia racional emotivo conductual y ciertas terapias cognitivas encontraron un gran soporte en su justificación teórica con Gardner (1983) en *"Frames of Mind"* y Gardner (1999) en *"La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI"*, que desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples. Sternberg (1985) inicia igualmente una fuerte crítica a la inteligencia psicométrica y se plantea la inteligencia exitosa,

es decir la capacidad de conseguir los objetivos más importantes de nuestra vida como un equilibrio entre otras tres inteligencias planteadas: Analítica, Creativa y Práctica. En su trabajo se divide la inteligencia humana en tres dimensiones: de los componentes, de la experiencia y contextual. *“La inteligencia es la capacidad mental relacionada con la adaptación intencional, el moldeamiento y la selección de entornos reales importantes en la vida propia”* (Sternberg, 1985, p.33). La Inteligencia Práctica sería el aspecto que más se relaciona con la IE, porque conlleva hacer un análisis de las emociones y las relaciones sociales y, también, saber gestionarlas en la vida real.

Como se ha mencionado, en esos años arranca la teoría acerca de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), que viene a precisar que las personas estamos diferentemente capacitados para la realización de distintas actividades y estas no pueden ser unitariamente medidas en base al tradicional Cociente de Inteligencia (en adelante CI). Gardner (1983) y Gardner (1993) y Gardner (1999) ha explicitado en múltiples ocasiones un profundo sentimiento de insatisfacción con la definición del poder de la mente humana, reducido a la visión ortodoxa de una inteligencia única definida por el C.I. y se ha rebelado contra una concepción monolítica y estable de la inteligencia.

Incluso en estos momentos, la Inteligencia General es reconocida por los psicólogos como predictor de algunos aspectos del éxito académico y estatus ocupacional; pero si se siguen las sugerencias de Gardner (1995), que parecen congruentes con los estudios actuales, se observa como la Inteligencia General con frecuencia explica tan sólo, entre el 10 y el 20 por ciento de tal éxito, dejando que entre un 80 y un 90 por ciento sea explicado por otros factores. Por lo tanto, hay un cierto margen para que la IE pueda predecir un porcentaje de tal logro. Cuantas más investigaciones se hagan al respecto y cuanto más se amplíen los campos de estudio de la influencia de la IE, mejor se podrá constatar en qué medida esta

inteligencia contribuye al logro. Esto ha hecho que se replantee y se reformule el modelo de éxito personal y profesional.

Como se ha planteado en párrafos anteriores, Gardner (1995) sostiene que poseemos varios tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras. Entre ellas destacan la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal, muy relacionadas con la Competencia Social, que puede usarse para inferir algo de la IE. Gardner (1983; 1993) definió a ambas como sigue:

“La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. La Inteligencia Intrapersonal consiste en el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (p. 40, 1993).

El concepto de IE nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida? Este concepto fue desarrollado de manera seria y científica principalmente por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron como *"Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno"* (p.433). Estos autores afirman que el alcance de la IE incluye la evaluación y expresión verbal y no verbal de las emociones, la regulación de las emociones de uno mismo y de los demás y la utilización de la información emocional en la resolución de problemas. Según Salovey y Mayer (1990), este concepto de IE incluye a los conceptos de Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal que propone Gardner (1983), dándole además un

enfoque menos cognitivo, y añadiéndole el componente emocional que Gardner (1983) obvia, probablemente por estar inmerso del clima cultural de aquellos años. Cuando este autor define estas inteligencias por primera vez, la Psicología Cognitiva predominaba como paradigma. Durante los años de 1994 y 1997, el concepto se hace popular y se amplía de acuerdo la gran divulgación a través del best-seller de Goleman (1995) titulado *Inteligencia Emocional*, que es descrito por Gardner (1999) como: *“Un libro lleno de anécdotas y pocos datos estadísticos y en el que el mensaje ya está contenido en el título y el subtítulo”* (pp.21-22). Este libro, sin embargo produjo una explosión de la literatura científica y no científica sobre el concepto. Desde 1998 hasta la actualidad se observa una mejora tanto a nivel teórico como de la investigación ya que están apareciendo nuevos instrumentos de medida. El campo es complicado porque posee al mismo tiempo aspectos científicos y populares y este conflicto ha dado lugar a definiciones de IE que limitan con lo caótico.

La definición más expandida conceptualiza la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Los creadores vienen a decir que la combinación conjunta del sistema emocional y cognitivo favorece un procesamiento de la información más exacto y adaptativo de la realidad que el proporcionado por ambas partes por separado.

Mayer (2001) basándose en dimensiones que abarcan los diferentes modelos de IE, ha definido dos tipos de constructos, modelos mixtos y modelos de habilidad o capacidad, considerando si un modelo teórico de IE mezcla o no capacidades cognitivas y rasgos de personalidad (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Siguiendo en esta línea y la posterior literatura científica existen dos modelos conceptuales de la IE. El primero define la relación

entre emoción e inteligencia como una habilidad (Modelo de Habilidad), el segundo modelo incluye un conjunto de capacidades que abarca habilidades mentales, disposiciones personales y características de la personalidad (Modelos Mixtos).

Bar-On (1997a) y Petrides y Furnham (2003) describen un modelo mixto poco conocido, que es una selección transversal de capacidades emocionales y sociales interrelacionadas, que tienen impacto en el comportamiento inteligente e incluyen todos aquellos factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas. Es el modelo mixto menos conocido.

Goleman (1998a) y Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) se centran en aquellos aspectos que repercuten en el éxito laboral y de las organizaciones. Es un modelo mixto mucho más conocido y seguido que las empresas están usando para hacer más hincapié en las habilidades sociales de los trabajadores que incluyen la comunicación, la capacidad de adaptación, la gestión de personal, la eficacia del grupo, y eficacia de la organización Goleman (1998a). Este autor concluyó que había cuatro elementos asociados a la IE: autoconciencia, autogestión, conciencia social, y gestión de las relaciones afirmando que: *"Cuando se han correlacionado resultados de las pruebas de cociente intelectual con lo que los individuos realizan bien en sus profesiones, el CI representa el 25 por ciento "* (p.19). Esto significa que un alto porcentaje de lo que los individuos hacen a diario en el trabajo no está relacionado con el CI, sino con la IE.

Mayer y Salovey (1997) centran su modelo dentro de la categoría de habilidad o capacidad. Salovey y Mayer (1990) acuñaron el término Inteligencia Emocional a raíz de sus investigaciones sobre los aspectos no cognitivos de la inteligencia. Estos investigadores centraron su trabajo en: la evaluación y expresión de las emociones, que incluye las de uno mismo y las de los demás; la regulación de las emociones, que puede ser en uno mismo o en

los otros y la utilización de las emociones. Esto incluye la planificación flexible, el pensamiento creativo, redirigir la atención y la motivación.

El modelo de habilidad implica una visión más restringida que los mixtos. Entiende la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (Salovey y Mayer, 1990). Ambos científicos entienden que las emociones facilitan la adaptación al medio y ayudan a resolver problemas. Esta visión funcionalista de las emociones nos lleva a las definiciones clásicas de inteligencia que enfatizan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998). Según este enfoque, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997). De igual manera, se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001). Los autores defienden, a diferencia de los modelos mixtos, que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005). Existen diferencias entre IE rasgo (o auto eficacia emocional) e IE capacidad (o capacidad cognitivo emocional). Son dos constructos distintos que se miden de manera diferente. El primero a través de cuestionarios de auto-informes, mientras que el segundo se debería medir a través de tests de rendimiento máximo (Petrides y Furnham 2000a; 2000b; 2001; 2003).

Mayer y Salovey (1997) y Mayer et al. (1999) propusieron un modelo que es uno de los que más ampliamente ha sido aceptado por la comunidad científica, que tiene mayor

rigor, que goza de más reconocimiento, que mejor ha integrado estas premisas y que está abordando el estudio científico de la IE.

Con estos planteamientos y las investigaciones en neurociencia, ahora se sabe que las emociones son la base para la interacción del grupo, nos dan una importante información sobre los otros y sobre nosotros mismos, influyen el pensamiento e incluso crean consciencia. Pueden no tener sentido aisladas del pensamiento y no tiene sentido decir que una viene como resultado de la otra. No hay emociones malas o irracionales, aunque hay emociones no se entienden y muchas no se expresan apropiadamente. Para ser inteligente con nuestras emociones, se deben reconocer y atender con respeto e intención. Por otra parte, hoy no hay duda de que es el cerebro el órgano importante en cuanto al desarrollo y procesamiento de las emociones y Goleman y Cherniss (2005) se refieren a los sustratos neurológicos de la IE que ya fueron también tratados por Gardner (1999).

Desde otra perspectiva, el estudio de las emociones arranca con Darwin (1872) que plantea que las expresiones emocionales son resultado de la evolución y las compartimos con los animales. Anatómicamente el cerebro está dividido en dos hemisferios conectados y se ha especulado mucho sobre las funciones de cada uno y su nivel de autonomía. Más importante nos parece el punto de vista de la filogenética. Se han desarrollado varios modelos, pero es Papez (1937) y sobre todo McLean (1949) quienes desarrollan la teoría del “cerebro triuno” que establece que éste se encuentra dividido en tres partes funcionales: la corteza cerebral o neocórtex, el sistema límbico o diencefalo, y el cerebro reptiliano o tronco cerebral. La primera es la más reciente en cronología y es la característica esencial del ser humano. El cerebro reptiliano es el que controla las funciones básicas de la vida y es común a todos los animales. Es en el cerebro límbico dónde se localiza la actividad emocional. Es en esta parte donde se encuentra el hipotálamo que es donde se alojan las glándulas esenciales que segregan hormonas, todas ellas importantes para la producción de sensaciones, además de

otro tipo de controles. También ahí se ubica lo que se conoce como amígdala (pequeña almendra), que es esencial para la activación de las respuestas emocionales.

Bisquerra (2009) proporciona una visión general sobre los conocimientos, relaciones y distinción de términos entre emoción y sentimiento. El primer término hace referencia a respuestas fisiológicas del organismo y desde el punto de vista funcional, a una valoración inconsciente; el segundo término haría referencia a la experiencia y a una valoración consciente de esa respuesta. A este respecto, el neurólogo LeDoux (1999) indicaba que la mente tiene pensamientos y emociones, y que el estudio de unos excluyendo otros nunca sería totalmente satisfactorio. Esto constituye toda una manifestación que justifica por sí misma la idea de la IE.

Una aportación neurocientífica de gran importancia ha sido el descubrimiento de la función de las neuronas espejo. Rizzolatti y Sinagaglia (2006) y sus colaboradores comprobaron que la observación de la expresión emocional en caras ajenas induce la activación de las neuronas espejo en la corteza premotora. Estas células neuronales, responden a la observación de una acción como si se estuviese llevando a cabo físicamente en el organismo, convirtiendo al que observa en sujeto agente de la acción (Rizzolatti y Craighero 2004; Rizzolatti y Fabbri-Destro, 2008). Esta aportación científica ha corroborado la teoría del contagio emocional de Ruff (1997), que explica la sincronía fisiológica producida cuando se observan las emociones de otras personas (González, 2006). Aguado (2005) señala que las neuronas espejo hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas. Otros autores como Singer (2006), han observado, además, que si bien la empatía activa áreas fronto-insulares y del córtex cingulado anterior, dicha activación es modulada por el tipo de relaciones sociales entre las personas.

En la última década, la neurociencia ha tomado mucho interés por la explicación y el funcionamiento interrelacionado del cerebro cuando procesa emociones. Son de destacar las

aportaciones de Damasio (2010) cuando afirma que el reconocimiento de emociones sería fruto de predeterminados circuitos neuronales, pudiéndose éstos modificar por las circunstancias ambientales o por las experiencias vividas. Damasio es uno de los principales neurocientíficos de la actualidad y lidera muchos de los avances que se están produciendo en esta área. No obstante, y para finalizar, aunque no es el objeto principal de esta tesis, constatamos que la neurociencia actual trabaja en conocer el funcionamiento y conexiones entre el neocórtex y las estructuras límbicas para conocer cómo funcionan, y establecer claramente cómo se relacionan para entender lo que estamos estableciendo como IE, que de alguna manera es la suma de emoción y razón.

Se han cumplido prácticamente tres décadas de la aparición en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento, del concepto de IE. Desde entonces, el incremento del interés y los estudios de investigación no ha hecho más que aumentar en base a monográficos publicados en revistas científicas, tesis doctorales y eventos de relevancia científica como, el I Congreso Internacional de IE en Málaga (2007), el II Congreso Internacional de IE en Santander (2009), el III Congreso Internacional de IE en Opatija (2011), el IV Congreso Internacional de IE en New York City (2013), y numerosos congresos sobre ámbitos específicos (salud, educación, etc.), así como muchos otros seminarios, másteres, cursos y programas de doctorado. El doctorando ha estado presente en los dos primeros mencionados, y en el primero presentó una ponencia sobre Competencias Emocionales⁶

A pesar de esto, durante estos años se han producido controvertidos estudios, debatidos por defensores y detractores, sobre la validez discriminante, predictiva, incremental y de constructo de la IE. Este mismo año 2015 tendrá lugar en Buenos Aires el V Congreso

⁶ Férreo, M. A.; Fernández, M. E. ; Marchesi, A. (2009). "Estudio de la influencia de factores y competencias emocionales en rendimiento profesional de equipos de ventas". Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso internacional de inteligencia emocional. Fundación Botín.

internacional de IE donde, a buen seguro, se seguirán presentando avances e investigaciones en estas materias.

2.2. Modelos conceptuales de IE

En el nivel más general, la IE se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros. Los tres modelos avanzados en el apartado anterior comparten la noción base de la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995). Con el ánimo de no extenderse más de lo necesario en definiciones y descripciones, se han resumido los tres modelos.

Mayer y Salovey (1997) describen que la IE implica cuatro habilidades básicas: habilidad para percibir y valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. En la tabla 1 se definen las cuatro habilidades del modelo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Tabla 1: Modelo de habilidad de IE de Mayer y Salovey

NOMBRE	HABILIDADES
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	La habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.
FACILITACIÓN EMOCIONAL	La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales.
REGULACIÓN EMOCIONAL	La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

Fuente: Fernández-Berrocal y Extremera (2005)

Bar-On (1997a), ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Mayer *et al.* 1999; Mayer y Salovey 1993; Bar-On 1997a). En la tabla 2 se muestra una refundición cuya fuente es el modelo.

Tabla 2: Modelo Mixto de IE de Bar-on

NOMBRE	HABILIDADES
INTRAPERSONAL	Evalúa la auto identificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia (emotional self-awareness), la autoevaluación (self regard).
INTERPERSONAL	La Empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.
MANEJO EMOCIONAL	La capacidad de tolerar presiones (tolerance stress) y la capacidad de controlar impulsos (impulse control).
ESTADO DE ÁNIMO	El optimismo (optimism) y la satisfacción (happiness).
ADAPTACIÓN-AJUSTE	Capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la realidad (reality testing), flexibilidad (flexibility) y capacidad para solucionar problemas (problema solving).

Fuente: Fernández-Berrocal y Extremera (2005)

Goleman (1998a) por su parte, plantea un modelo que comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Boyatzis *et al.* 2000). Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de Desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer *et al.* 2001; Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002).

La tabla 3 agrupa las competencias emocionales en función de cuatro parámetros: Si es una competencia de conocimiento o si es de gestión, y si es consigo mismo o en relación con los demás.

Tabla 3: Modelo Mixto de Competencias Emocionales de Goleman

	PERSONAL	RELACIONAL
CONOCIMIENTO	Autoconciencia Emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al servicio Conciencia organizacional
GESTIÓN	Autocontrol Fiabilidad Meticulosidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollar a los demás Influencia Comunicación Resolución de conflictos Liderazgo visionario Catalizador de cambios Establecimiento de vínculos Trabajo en equipo-colaboración

Fuente: Boyatzis et al. 2000

En la tabla 4 se describe cada una de las competencias, tal como las definen los autores y que son la base de su modelo mixto.

En la lectura de sus resumidas definiciones puede apreciarse cierta ambigüedad conceptual, dado que los modelos competenciales son variados y la estructuración y definición de las mismas es diferente.

No obstante este modelo de Goleman (Goleman et al., 2002), es el más conocido gracias a su popularidad y porque se ha constituido en el modelo clave de la IE aplicada a las empresas.

Tabla 4: Competencias de Goleman.

COMPETENCIA	BREVE DESCRIPCIÓN
AUTOCONCIENCIA	Reconocer nuestras propias emociones y sus efectos. Darse cuenta de las relaciones entre sentimientos, pensamientos, actos y lenguaje. Darse cuenta de cómo los sentimientos afectan al rendimiento. Tener una guía emocional para los objetivos y valores.
AUTOEVALUACIÓN	Reconocer fortalezas y debilidades propias. Aprender cosas que se deben mejorar y admitir críticas. Saber cuándo pedir ayuda. Aprender de la experiencia.
AUTOCONFIANZA	Apoyarse en las fortalezas. Saber asumir tareas complejas. Tener presencia y seguridad para destacar en el grupo. Tomar decisiones pese a las incertidumbres y presiones.
AUTOCONTROL	Encauzar adecuadamente las emociones. Proporcionar serenidad para afrontar situaciones estresantes y permanecer sin perturbación en situaciones críticas.
FIABILIDAD	Actuar de forma ética. Reconocer los errores y ser capaz de enfrentarse a comportamientos no éticos de los demás. Seguir los principios incluso en situaciones difíciles.
METICULOSIDAD	Ser organizados en el trabajo. Buscar acuerdos y cumplir compromisos.
ADAPTABILIDAD	Afrontar retos con flexibilidad y adaptarse a los cambios. Encontrarse bien en los cambios de las organizaciones.
MOTIVACIÓN LOGRO	Poseer ambiciones personales que impulsen a mejoras propias y de los colaboradores. Ser prácticos y ponerse objetivos difíciles y calcular riesgos. Capacidad de mejora y aprendizaje.
INICIATIVA	Poseer alto sentido de la eficacia. Ser proactivos. Movilizar a los demás en busca de oportunidades.
EMPATÍA	Conectar con las emociones de los demás para comprender su perspectiva. Tratar con todo tipo de personas.
ORIENTACIÓN SERVICIO	Saber generar un clima emocional adecuado para mantener buenas relaciones con los demás, especialmente cuando garantizan la satisfacción. Anticiparse a sus necesidades y actuar de consejero fiable.
CONCIENCIA ORGANIZACIÓN	Detectar fácilmente las relaciones de poder. Dominar las reglas tácitas que guían las relaciones.
DESARROLLO DE LOS DEMÁS	Mostrar interés real por los colaboradores. Comprender sus objetivos, sus fortalezas y sus debilidades. Saber criticar y ser buenos coaches y mentores.
INFLUENCIA	Capacidad de adaptación a cada interlocutor y saber rodearse de personas adecuadas para cada proyecto. Ser comprometido y persuasivo.
COMUNICACIÓN	Ser efectivo en dar y recibir mensajes. Escuchar buscando el entendimiento y tener información completa.
RESOLUCIÓN CONFLICTOS	Búsqueda de objetivos comunes y sacar partido a todos los puntos de vista.
LIDERAZGO VISIONARIO	Inspirar y guiar grupos. Articular entusiasmo en visiones compartidas.
CATALIZADOR CAMBIOS	Reconocer la necesidad de cambiar y situarse al frente del mismo.
ESTABLECER VÍNCULOS	Buscar relaciones mutuamente benéficas. Mantener extensas relaciones
TRABAJO EQUIPO	Respetar a todos y colaborar con ellos. Compartir e informar de forma permanente.

Elaboración propia. Fuente: Boyatzis et al 2000

2.3. Evaluación de la IE

Como se ha indicado anteriormente, Salovey y Mayer (1990) desarrollaron la idea de la IE para explicar por qué algunas personas parecen ser más "emocionalmente competentes" que otras. Ellos creyeron necesario desarrollar el constructo de la IE para explicar las diferencias encontradas en la competencia emocional entre diferentes sujetos.

Para observar es necesario evaluar. Mestre, Guil, Carreras y Braza (2000) advierten de las dificultades de evaluar la IE y expresan dudas sobre si se puede medir de forma contundente y abogan por la prudencia científica. No obstante los intentos siguen adelante y actualmente se encuentran muchas pruebas con niveles de fiabilidad y validez crecientes, dados los diversos aspectos a tener en cuenta en la línea de evaluación de competencias emocionales y de la IE.

Históricamente tenemos medidas de aspectos relacionados y las consideraremos medidas precursoras. Por destacar algunas, citaremos:

- **TAS-20:** Escala de Alexitimia de Toronto (Taylor, Ryan y Bagby, 1985). Es un índice que mide tres factores: Dificultad para describir e identificar emociones propias; Dificultad para distinguir entre sentimientos y sensaciones físicas; Baja capacidad para simbolizar y con la presencia de pensamientos operatorios que tienden a focalizarse más en los aspectos externos de un suceso que en las experiencias subjetivas. Consta de 20 ítems en su versión más moderna que se contestan mediante una escala likert de 1 a 5.
- **CTI:** Inventario de pensamiento constructivo. Surge a partir de la teoría de la personalidad cognitivo-experiencial (Epstein, 1998). Es un instrumento para la evaluación de muchas de las habilidades y reacciones adaptativas necesarias para el éxito en la vida. Evalúa el pensamiento constructivo, también denominado Inteligencia Experiencial, un ámbito estrechamente ligado a la IE. Mediante la evaluación de los pensamientos diarios

automáticos constructivos o destructivos que las personas tienen, permite predecir un conjunto de comportamientos tales como la eficacia en el puesto de trabajo, el éxito académico, la capacidad de liderazgo, la capacidad para afrontar el estrés, el ajuste emocional o el bienestar general físico y mental. Proporciona tres niveles de puntuaciones: una escala global de Pensamiento Constructivo, seis escalas principales con las formas básicas de P.C. (Afrontamiento emocional y Afrontamiento conductual) y destructivo (Pensamiento Mágico, Pensamiento Categórico, Pensamiento Esotérico y Optimismo Ingenuo) y quince facetas que describen modos específicos, tales como pensar positivamente, aferrarse a acontecimientos desafortunados del pasado, clasificar a los hechos o a la gente de modo categórico o pensar en formas que favorecen o interfieren en una actuación eficaz.

No se estima que este sea el lugar para profundizar en una lista de antecedentes, que con toda seguridad podrían ser más de los señalados. Esto podría dispersar el enfoque en el constructo concreto que se evalúa en este estudio. En la actualidad se pueden distinguir dos maneras de entender los aspectos a medir, que tienen que ver con los modelos de IE anteriormente descritos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004):

- Según el modelo de habilidad, se trata de medir la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.
- Según los modelos mixtos, se trata de medir rasgos de personalidad y habilidades de tipo social y afectivo: Autoconciencia emocional, Autorregulación emocional, Conciencia social y Gestión de relaciones.

Por otra parte tenemos tres tendencias de medición:

- Medir los componentes esenciales que debe poseer una persona emocionalmente inteligente.
- Evaluar el nivel de IE de una persona.

- Predecir comportamientos y relacionar la IE con otras variables importantes de la persona.

Extremera, Fernández-Berrocal, Navas y Bozal (2004) y Extremera, Fernández-Berrocal (2007) y Petrides y Furnham (2003) realizaron una rigurosa y extensa revisión de los instrumentos de medida. Según los autores citados, existen tres tipos de medidas que satisfacen cuatro criterios fundamentales: adecuado contenido del dominio que se desea evaluar, fiabilidad de la prueba, utilidad en la predicción de resultados prácticos y similitud con medidas emocionales relacionadas y distinción respecto a medidas no relacionadas con IE.

2.3.1. Autoinformes

Las medidas de Auto-informe es el método más tradicional y utilizado en el campo de la psicología.

En el caso de la IE, se evalúa mediante la propia estimación de la persona evaluada, y son medidas básicas que se han originado en la formulación original de IE desarrollada por (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Schutte et al., 1998). A pesar de las limitaciones que tienen estos instrumentos no se discute actualmente la utilidad de las medidas de auto-informes en el terreno emocional, sobre todo para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos auto-informados de los sujetos.

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación hasta el momento, podemos destacar:

- El **TMMS**, Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995). El TMMS-48 pretende ser un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales. Consiste en una escala de metaconocimiento que ha sido adaptada al

castellano por (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2008). Es uno de los instrumentos más usados, y que se utiliza en el estudio presente (en su versión homologada TMMS-24) y por lo tanto se describirán sus características en profundidad, en el apartado Instrumentos del capítulo de Metodología.

- El **SSRI**, Schutte Self Report Inventory (Schutte, et al., 1998), adaptación al castellano por Chico (1999). Es similar al anterior y proporciona una única puntuación de IE (Schutte, et al., 1998). Consta de 33 afirmaciones que se responden en una escala likert de 1 a 5. Investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional (p.e. *“Encuentro difícil entender los mensajes no verbales de otras personas”*); 2) Manejo de emociones propias (p.e. *“Me motivo a mi mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer”*); 3) Manejo de las emociones de los demás y, por último, 4) Utilización de las emociones.
- El **EQ-i**, Emotional Quotient Inventory de Bar-On (1997a, 1997b), adaptado al castellano por Multi-Health Systems, Toronto, Canadá. Está compuesto por cinco factores generales: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. Además, el inventario incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos, que se descomponen en un total de quince (15) subescalas que incluyen autoconciencia emocional, asertividad,

autoevaluación, empatía, relaciones interpersonales, resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control del impulso.

2.3.2. Autoinformes extensivos

Herramientas que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997a; Petrides y Furnham, 2003), o bien sobre las competencias fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis et al., 2000). Esta segunda conceptualización abarca un abanico, relativamente amplio de aspectos emocionales, cognitivos, afectivos, sociales y de personalidad que englobarían los atributos de las personas emocionalmente inteligentes.

Dentro de esta categoría se podrían englobar las medidas basadas en la observación externa o también denominadas de “feedback 360°” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Este procedimiento se considera una forma eficaz para evaluar la IE interpersonal es decir, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás, pero es obvio que presenta dificultades para evaluar la IE intrapersonal. En ellos se solicita la estimación por parte de las personas cercanas sobre cómo perciben al evaluado en su vida cotidiana y en su interacción con el resto de personas del entorno, la manera de resolver conflictos con los demás o bien el modo en que afrontan situaciones emocionalmente intensas o de estrés (Bar-On, 1997a; Boyatzis et al., 2000). Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como método para evitar sesgos de deseabilidad social o distorsiones. Se usan muy habitualmente en entornos empresariales. También evidencian propiedades psicométricas apropiadas (Sala, 2002) y relaciones positivas con diversos aspectos organizacionales (Boyatzis et al., 2000). Existen muchos modelos (el mismo EQ-i incluye un instrumento de observación externa), pero el más importante dentro de este grupo es el ESCI.

- **ESCI**, Emotional and Social Competence Inventory. (Boyatzis et al., 2000), adaptado al castellano por Haygroup. Orientado a la evaluación por competencias del modelo mixto de Daniel Goleman. Nace con el modelo que se inicia con un artículo acerca de las competencias de McClelland (1973) en “Testing for competence rather than intelligence” y su aplicación en las organizaciones hasta la versión 2 de 2011. Éste, indaga a través de sesenta y ocho ítems y evalúa doce competencias: Autoconciencia emocional, Autocontrol emocional, Adaptabilidad, Logro, Iniciativa, Optimismo, Empatía, Conciencia organizacional, Desarrollo de otros, Liderazgo, Influencia, Manejo de conflictos y Trabajo en equipo. Las contestaciones se realizan con una escala likert del 1 al 5 y posee altos niveles de consistencia interna en los doce factores que van desde 0,79 a 0,91. El ESCI se usa en organizaciones de todo tipo (finanzas, sector público, químicas, sector educativo e investigación) por su amplio desarrollo y extensión de uso comercial. El test tiene un apartado adicional que consiste en un auto-informe de la persona evaluada que se compara con las evaluaciones de los demás evaluadores.

2.3.3. Medidas de habilidad o ejecución

El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar el falsear las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. La lógica de estos instrumentos de evaluación se basa en que si queremos evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades. Es el objetivo de los problemas que se piden en exámenes de las ciencias experimentales. En general, las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en que una persona resuelve determinados

problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001). Por ejemplo, si se pretende evaluar la percepción emocional se examina la persona es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales. Igualmente, si el objetivo es valorar la capacidad de manejo emocional se valorará la idoneidad de las estrategias de solución de problemas seleccionadas por el mismo para resolver un conflicto interpersonal. Éstas medidas presentan la ventaja de que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea y no solo en una creencia sobre tal capacidad. En conclusión, consisten en que el evaluado resuelva problemas emocionales y comparar sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos. Existen dos medidas de habilidad de la IE que trabajan en la dirección establecida:

- **MEIS**, Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer et al., 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997).
- **MSCEIT**: La versión reducida y mejorada del MEIS. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Mayer, Salovey y Caruso (2002), realizaron la primera versión de su manual. La versión española del MSCEIT versión 2 ha sido traducida al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) y Extremera y Fernández-Berrocal (2007, 2009). Abarca cuatro áreas de la IE propuesta en la definición de Mayer y Salovey (1997): 1) percepción emocional, a través de historias, dibujos, música y caras; 2) asimilación emocional en procesos perceptivos y cognitivos, 3) comprensión emocional, implica como razonan y comprenden sus emociones y 4) regulación afectiva, que implica como manejan sus propias emociones y la de los demás. En la medida que la IE es considerada una forma de inteligencia como la inteligencia verbal, espacial o matemática, los autores consideran que puede evaluarse mediante diferentes tareas emocionales de la misma manera que el cociente intelectual

(CI) puede evaluarse a través de las habilidades puestas en práctica, por ejemplo, en el test de inteligencia de (Wechsler, 1981). Las respuestas en el MSCEIT no se ven afectadas por el auto-concepto, el estado emocional, y otros sesgos.

Estas pruebas de habilidad de IE revelan si una persona tiene desarrolladas o no, estas habilidades, pero no dicen nada sobre si esa misma persona las pone en práctica en su vida diaria, aspecto que sí se traslada a los auto-informes, ya que éstos nos informan del grado de autoeficacia emocional de un sujeto (Pena y Repetto, 2008). Para una evaluación completa se usan complementariamente. En la tabla 5 se aprecian las diferencias entre ambos tipos de instrumentos de evaluación.

Tabla 5: Diferencias entre Auto-informes e Informes de habilidad o ejecución

MEDIDAS AUTOINFORMADAS	MEDIDAS DE HABILIDAD O EJECUCIÓN
Proporcionan una estimación de la IE percibida.	Miden la IE actual o niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales.
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación	Son más extensos e implican la realización de un mayor número tareas
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva.	Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
Implica un <i>insight</i> emocional y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional.	No requiere un nivel de <i>insight</i> pero no evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional.
Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad.	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal.
Bajas correlaciones entre sí (0.2 y 0.3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.	Bajas correlaciones entre sí (0,2 y 0,3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (i.e., optimismo, autoestima...)	Examinan afrontamientos más retroactivos que proactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias empleadas para evitarlos.
Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento.	Más recursos (cuestionario extenso, fotografías a color...) (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI).	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los auto-res. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

Aunque el ámbito académico y el de la psicología clínica todavía hay elementos por aclarar en cuanto al constructo. Dentro del ámbito clínico hay una cierta división, algunos profesionales piensan que la IE no se puede medir, otros no creen en el constructo por tener enormes similitudes con otro tipo de inteligencias o incluso creen que es un simple compendio de variables emocionales y otros factores de la personalidad. Esto hace que la medición sea más compleja que en otras áreas de la psicología. No obstante, cada vez están más presentes en el mundo de las organizaciones, como para incorporar estos conceptos e instrumentos a sus métodos de trabajo. En cualquier caso, a pesar de lo anterior, esta investigación basa su justificación en que dentro del ámbito del Management y de la dirección de empresas se está usando cada vez más este tipo de conceptos y de herramientas. También se usan pruebas situacionales en los centros de valoración o Assesment Centres. Los candidatos se enfrentan a situaciones conflictivas como las que pueden presentarse en el puesto de trabajo. También cabe destacar que la formación emocional está constituyendo uno de los movimientos más importantes de los últimos años en el mundo de la formación, en diferentes ámbitos y sobre todo en el ámbito educativo y el empresarial.

2.4. Factores Discriminantes

Como se ha expresado, es en este último campo donde se realiza la presente investigación. Como en tantos otros constructos en psicología las evaluaciones acerca de cada uno de sus componentes y conceptos asociados, se encuentran afectados por diferentes variables socio-demográficas, del entorno, del entrenamiento, etc.

En el ámbito de las IE, las más estudiadas por los investigadores han sido el Género y la Edad. Y en el área profesional, la experiencia. No está muy estudiada la influencia de la

variable Formación, y uno de los planteamientos que esta tesis pretende abordar es si este factor puede ser discriminante en el ámbito de la IE.

2.4.1. El Género y la IE

Existe bastante literatura respecto a la relación entre la IE y el género a lo largo de estos años, pero sin que los resultados sean concluyentes. Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales que los hombres desde la niñez (Feldman-Barret, Lane, Sechrest y Schwartz, 2000), debido a una socialización más en contacto con los sentimientos y sus matices, al menos en ciertas culturas (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001). Se ha afirmado que suelen ser emocionalmente más expresivas, que reconocen mejor las emociones en los demás y que suelen mostrar mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales (Argyle, 1990; Hargie, Saunders y Dickson, 1995). Este estereotipo aún pervive (Salovey y Grewlar, 2006). Si buscáramos el origen de las diferencias de género en las competencias emocionales deberíamos retrotraernos hasta la infancia, donde se desarrollan las facetas principales de la IE. Diversos estudios sobre IE han constado estas diferencias de género en esa etapas, además de en la adolescencia y la adultez (Harrod y Scheer, 2005; Houtmeyers, 2000; Santesso, Reker, Schmidt y Segalowitz, 2006).

Actualmente y teniendo en cuenta el tipo de instrumento de evaluación que se utilice, pruebas de auto-informe o de ejecución, se pueden descubrir diferencias de género en relación con la IE.

Sánchez (2007) realiza una revisión de la literatura científica al respecto, y encuentra que en la gran mayoría de estudios que han utilizado pruebas de auto-informe, por lo general no se han encontrado diferencias significativas en IE percibida entre varones y mujeres. En contraposición, con la utilización de medidas de ejecución como el MEIS, o el MSCEIT, se

constatan claras diferencias significativas en IE, con total predominancia de las mujeres frente a los hombres.

Los estudios, que se han centrado en las diferencias de género en función de la IE auto-informada y la IE medida a través de pruebas de ejecución, han mostrado cómo los hombres autoinformaban una IE superior a la que posteriormente ejecutaban; y en el caso de las mujeres la situación es inversa, informando una IE inferior a la que demostraban en las pruebas de ejecución (Brackett y Mayer, 2003; Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005; Petrides y Furnham, 2000a). Esto lleva a suponer que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con las habilidades emocionales.

A pesar de la evidencia de que las mujeres por lo general tienen un mayor índice de IE que los hombres, puntuando por encima de éstos en los test de ejecución, su auto-percepción sobre su nivel de IE tiende a ser más bajo que el de los hombres. Guastello y Guastello (2003) han lanzado como posible hipótesis sobre las diferencias de género en IE percibida el efecto generacional. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se minimizarían estas diferencias.

Esta igualdad se puede producir especialmente en entornos profesionales donde estos factores se igualan considerablemente y por ello realizamos una selección de aquellos que nos han parecido relevantes y que pasamos a detallar a continuación.

Mandell y Pherwani (2003), encontraron una diferencia significativa en las puntuaciones de la IE entre hombres y mujeres, con mayores puntuaciones por parte de las mujeres. Sus resultados sugieren que las mujeres parecían ser más capaces de controlar sus emociones y controlar las emociones de los demás respecto al sexo masculino. Estos resultados apoyaron los de Mayer y Geher (1996), Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), Mandell y Pherwani (2003) y Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006), que encontraron puntuaciones más altas para las mujeres en las diferentes medidas de la IE. Estos estudios

sugieren que las mujeres también son más empáticas y actúan de manera socialmente más responsable que los hombres. Los hombres son más optimistas, mejores solucionadores de problemas, más flexibles y más optimistas que las mujeres.

Bar-On (2004), a través de pruebas de 2.868 sujetos en seis países y usando el EQ-i no encontró diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en IE general. El autor encontró que, aunque puede haber otro tipo de factores menores, las mujeres parecen ser más eficaces con las habilidades interpersonales que los hombres, pero los hombres tienen una capacidad intrapersonal superior, son más adaptables, y son mejores en el manejo del estrés. Las mujeres parecen ser más conscientes de sus emociones. Resultados similares se encuentran en (Mayer et al. 1999). Bar-On (op. cit.) encontró sin embargo, que las diferencias eran tan pequeñas que es difícil hacer una afirmación de que las mujeres o los hombres tienen niveles de IE más altos o lo contrario.

De esta forma, las mujeres pueden puntuar más alto en la auto-conciencia y empatía, mientras que los hombres pueden ser mejores en auto-regulación. Bar-On (1997b) revela que las mujeres son más conscientes de las emociones, demuestran más empatía y se relacionan mejor, mientras que los hombres son más hábiles en el manejo y regulación de las emociones.

Otros estudios defienden que no existen diferencias en las puntuaciones globales de la IE entre hombres y mujeres (Goleman, 1998a; Bar-On, 2000; Petrides y Furnham, 2006; Nikolaou y Tsaousis, 2002 y Cakan y Altun (2005).

Fatt (2002) no encontró diferencias entre hombres y mujeres en medidas tales como la comprensión y la regulación de las emociones, sí encontró que los hombres puntúan más alto en la identificación y el uso de las emociones.

Lyusin (2006) halló que las mujeres son emocionalmente más competentes que los hombres y son mejores en la detección de sus emociones. También son más hábiles en el manejo de las emociones de los demás. Después de la realización de diversas pruebas

encontró que las mujeres manejan sus emociones mejor que los hombres y controlan mejor su expresión. Si bien estas dos medidas apoyaron el estereotipo, no encontró suficientes evidencias significativas para sacar conclusiones formales y definitivas.

Newland y Mehta (2009) estiman que desde el surgimiento de mujeres ejecutivas en el trabajo era necesario investigar si hay diferencias en la forma en que los hombres y las mujeres muestran sus emociones en el lugar de trabajo. Su investigación específica indica diferencias de la IE entre los hombres y las mujeres. Determinaron que esto es importante porque abre vías para un mayor estudio sobre este tema. Entienden que a medida que el mundo del trabajo se iguale, las diferencias y características de género se reducirán. Según los autores, esto podría ser un determinante y causa de la incorporación tan amplia de mujeres en puestos ejecutivos en los últimos años.

Bernarás, Garaigordobil y de las Cuevas (2011), de la Universidad del País Vasco rechazan la hipótesis de que existan diferencias en la IE entre géneros en el estudio realizado en un colectivo de hombres y mujeres de entre 55 y 79 años de edad y medido con diferentes instrumentos.

En cuanto a la Empatía, tratada aquí como competencia de la IE Interpersonal, varios estudios han mostrado que las mujeres presentan mayores niveles de empatía que los varones (Garaigordobil, 2009; Rose y Rudolph, 2006; Van Tilburg, Unterberg y Vingerhoets, 2002), mientras que otras investigaciones han restringido esta superioridad al componente afectivo de la empatía (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Muncer y Ling, 2006).

Actualmente, persiste el debate sobre si las diferencias de género son un factor determinante en la IE. En cualquier caso sigue siendo estudiado en las evaluaciones de la IE. Tal vez el problema estriba en tratar las diferencias de manera global y no bajo una perspectiva cualitativa.

2.4.2. La Edad, la Experiencia y la IE

Cakan y Altun (2005) sugirieron que la edad no tiene un efecto significativo en la IE. Sin embargo, otros autores apuntan a una relación directa entre edad y niveles de IE, como Bar-On (2000) que encontró que a más edad se obtiene mayor puntuación en IE, lo que sugeriría que la IE se aprende mediante la experiencia de la vida.

No obstante, la relación entre la edad y la IE podría no ser lineal. Punia (2005) estudió los niveles de la IE de ejecutivos indios y dedujo que el nivel de la IE podría aumentar con la edad, pero hasta un cierto punto y que después disminuiría.

Celik y Deniz (2008) encuestaron a 215 exploradores que asistieron a un campamento scout en 2004. Los participantes realizaron la Escala de Evaluación de IE y no encontraron diferencias estadísticamente significativas de los niveles de la IE de los exploradores con respecto a la edad. Según estos autores la edad no tiene efectos en la IE.

Shipley, Jackson y Segrest (2010) estudiaron un colectivo de 139 alumnos de una escuela de negocios del sudeste americano y no encontraron ninguna correlación positiva entre la edad y la IE. Los autores comentaron que deberían hacerse más estudios para ampliar la relación entre la edad y la IE.

Chen, Jacobs y Spencer (1998) y Goleman (1998a, 1998b) indican que aunque pudiera existir correlación entre la IE y los efectos de la edad y la experiencia, la literatura parece indicar que los niveles de la IE aumentan con la experiencia y la posición del trabajador en la organización, aunque tal afirmación no siempre se ha demostrado empíricamente. De igual manera, Fatt (2002) destaca la importancia de la IE en el trabajo es mayor a medida que los individuos progresan en la organización y Franke y Park (2006) plantearon la hipótesis de que un aumento de los niveles de experiencia aumentaría las ventas, o sea el (rendimiento). Lo que encontraron en su estudio de 155 participantes fue que

la experiencia tenía un efecto positivo en las ventas y en el sentido de la orientación al cliente. La experiencia en la venta significa que el vendedor ha pasado por muchas situaciones y ha dominado una serie de estrategias de venta y que puede aplicar habilidades relacionadas más fácilmente.

Respecto a las diferencias en Empatía (IE Interpersonal) en función de la edad, algunos autores han observado que a medida que aumenta la edad, también aumentan las puntuaciones en algunas dimensiones de la empatía (Alexander, 2001; Retuerto, 2004; Van Tilburg et al., 2002). Sin embargo, algunos otros, no han encontrado diferencias entre sujetos de distintas edades (Garaigordobil, 2009; Mestre, Frías y Samper, 2004).

2.5. Desarrollo de la IE

Mestre, Comunian y Comunian (2007) indican que hasta el año 2005, se desarrollaron una gran cantidad de trabajos empíricos sobre IE, fundamentalmente en los países anglosajones y en las áreas de psicología industrial, educación, salud y especialmente en el área de la psicología del trabajo y de las organizaciones. Son trabajos basados sobre todo en el modelo de Daniel Goleman. Se tratan argumentos como el Liderazgo (Ashkanasy y Tse, 2000; Caruso, Mayer y Salovey, 2002) y aspectos propios de las organizaciones, tales como el clima laboral, la resolución de conflictos o los recursos humanos (Ashkanasy y Daus, 2005).

En los últimos años, se han incrementado considerablemente los estudios sobre IE y muchas de estas aportaciones han sido presentadas por prestigiosos científicos en revistas especializadas, conferencias, encuentros de investigación y en congresos internacionales; contribuyendo a analizar importantes aspectos teóricos, empíricos y aplicados de la IE, desde diferentes disciplinas y enfoques de investigación. Cabe destacar por su importancia los

recientes congresos internacionales de Inteligencia Emocional organizados por Pablo Fernández-Berrocal y otros en Málaga (2007) y Santander (2009), Vladimir Taksic en Croacia (2011), y John Pellitteri en Nueva York (2013) que han supuesto diferentes aportaciones en investigación sobre teoría, fundamentos, evaluación, aspectos aplicados, estudios y experiencias educativas realizadas en el campo de la IE (Clouder, 2008; Fernández-Berrocal, et al., 2009). Como ya se dijo anteriormente, a los dos primeros, el presente doctorando tuvo ocasión no sólo de asistir sino de presentar una ponencia en el I Congreso⁷. En este mismo año, tendrá lugar en Buenos Aires el V congreso internacional de Inteligencia Emocional.

También se han realizado algunos esfuerzos por tratar de encontrar las variables complementarias que permitan explicar la posesión de mayores o menores niveles en factores y competencias de IE. Las investigaciones, aunque no muy sistemáticas, se han centrado en algunas variables socio-demográficas. Aspectos como la edad, el género o la experiencia profesional podrían resultar, en algún modo, explicativos, tal como se detalla en los próximos apartados.

Pero el tipo de estudios que más ha permitido avanzar en la IE, ha sido todo lo relacionado con la Personalidad, buscando correlaciones para afianzar el constructo, y con otro tipo de áreas de la psicología. Especialmente, existen muchas investigaciones acerca de conceptos relacionados con áreas profesionales, que son las que se están tratando en este estudio. De todas ellas, se han recogido algunas, sin ánimo de ser exhaustivo.

Rosete y Ciarrochi (2005) estudiaron la IE en un colectivo de 30 ejecutivos de un gran organismo público australiano. Se relacionaron la Personalidad, la Inteligencia Cognitiva, y la efectividad del liderazgo. La pregunta que presentó la investigación fue: ¿Están la IE, la

⁷ Férreo, M. A.; Fernández, M. E.; Marchesi, A. (2009). "Estudio de la influencia de factores y competencias emocionales en el rendimiento profesional de equipos de ventas". *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso internacional de inteligencia emocional. Fundación Botín*.

Personalidad y la Inteligencia Cognitiva asociadas positivamente con el liderazgo efectivo y el rendimiento? Se usaron el MSCEIT para la IE, el 16 de PFQ para la personalidad, y la WAS para la Inteligencia Cognitiva. Las conclusiones del estudio sugirieron que los ejecutivos con mayor IE tenían más éxito y se consideraban más efectivos por parte de sus subordinados, compañeros y por la dirección ejecutiva. En concreto, la percepción de las emociones, se relaciona con un liderazgo efectivo. Sin embargo, un análisis más detallado reveló que la IE y la personalidad no correlacionaban, aunque sí se encontró una correlación, entre la IE y la inteligencia cognitiva (IQ).

Kernbach y Schutte (2005) trataron de examinar si los niveles más altos de IE mostrada por los proveedores de servicios conducirían a una mayor satisfacción del cliente. Usaron un grupo de 150 participantes. Visualizaban cada uno videoclips mostrando a un proveedor que presentaban tres diferentes niveles de IE en compromisos de alta o baja dificultad servicio. Los resultados revelaron que niveles más altos de IE llevaban a una mayor satisfacción del cliente. También encontraron correlación entre los niveles de servicio al cliente bajos y los bajos niveles de IE. Recomendaron replicar su estudio mediante situaciones reales de servicio y medidas en lugar de vídeos.

Suliman y Al-Shaikh (2006) exploraron el papel de la IE en el mundo árabe y sus efectos sobre los resultados. Trataron con 500 empleados de 19 organizaciones en los Emiratos Árabes Unidos; Realizaron 448 encuestas. Utilizando una escala de IE de creación propia, el RIC (Innovación y Creatividad) escalar creado por Suliman, y el Conflict Scale creado por los investigadores, el género y el estado civil no mostraron correlaciones dentro del estudio. Sin embargo las relaciones, la educación, la edad y la experiencia en el trabajo mostraron relaciones entre la IE, la RIC, y el conflicto. Los empleados con mayor IE obtuvieron niveles más bajos en conflictos y niveles más altos de RIC. Los investigadores

recomendaron estudios adicionales en los EAU sobre la IE y para ver cómo afectaría los resultados en el trabajo.

Panda (2008) realizó un estudio con 62 estudiantes de Administración en una escuela de negocios. Quisieron evaluar si existía una relación entre la IE y el estrés percibido. Con el uso de la prueba de IE por Chadha Test, los resultados revelaron que tener un IE superior se asociaba con una reducción del estrés percibido. Los resultados también revelaron que no había diferencia entre hombres y mujeres en la IE y el estrés percibido. A partir de la investigación, el autor llegó a la conclusión de que la IE puede ser un elemento para manejar el estrés. También puede ser un factor que contribuya al compromiso en el entorno de trabajo.

Kafetsios y Zampetakis (2008) estudiaron en qué medida afecta positiva o negativamente la personalidad (IE) a la satisfacción en el trabajo. Usaron la Wong and Law Emotional Intelligence Scale, una versión del Job Affect Scale, y el índice general de satisfacción en el trabajo, y estudiaron a 523 maestros que trabajaban en educación primaria y secundaria en varios distritos escolares en Grecia. Su hipótesis era que la IE era un fuerte predictor de la satisfacción laboral. Encontraron que tanto los afectos positivos como los negativos en el trabajo influían en la relación entre la IE y la satisfacción en el trabajo. Esto fue especialmente notable en los hombres. Mientras encontraron que la IE era un factor significativo, no encontraron ninguna evidencia de las diferencias de género en la IE y el afecto en el trabajo. Sin embargo, las mujeres tuvieron una puntuación más alta que los hombres en satisfacción laboral. Las conclusiones de su estudio revelaron que la IE es un indicador de nivel de personalidad importante en la afectividad y la satisfacción en el trabajo. Sugirieron realizar estudios específicos en el trabajo que puedan afectar las emociones positivas o negativas, para que la IE pueda ser un moderador.

Momeni (2009) hizo un análisis cuantitativo y examinó a 30 directores de organizaciones comparables que producían piezas de automóviles en Irán. Investigó la IE de

los directores y el clima organizacional que producen en la organización. Se administró a los participantes el ECI-360 de D. Goleman para medir la IE y además un cuestionario elaborado para 140 empleados y supervisores para evaluar el clima organizacional. Los resultados mostraron que los directores con IE más elevada, creaban mejor clima organizacional. El 55% del clima organizacional está influenciado por la IE y también que el clima organizacional se ve afectado por la autoconciencia y la conciencia social.

2.6. La IE y la eficacia en las organizaciones

El entorno al que se enfrentan las personas y las organizaciones en las últimas décadas es cada vez más turbulento, impredecible y agitado. Los cambios se producen con un ritmo vertiginoso y afectan a todos los ámbitos. Los profesionales se enfrentan con un entorno altamente competitivo y la mayoría de los cambios escapan al control de las personas y las organizaciones.

Hasta la llegada de estos nuevos conceptos, el modelo tradicional de éxito pasaba por una suma de CI, conocimientos y actitudes. Pero las nuevas investigaciones sitúan a la IE como factor multiplicador y catalizador de la satisfacción y la consecución de los objetivos de los profesionales, y por extensión de los sistemas organizacionales donde se encuentran inmersos.

Los profesionales actuales necesitan diferentes habilidades y capacidades para enfrentarse a los retos, tales como comunicación, adaptabilidad a los cambios, manejo de la motivación, trabajo en equipo, negociación, y un largo etcétera. Los líderes que carecen de IE proporcionan modelos deficientes para el desarrollo de la IE en otros miembros de la organización, y es improbable que estén en situación de proporcionar el tipo de apoyo y estímulo necesarios para un fomento eficaz de la IE.

En bases a lo anterior, se ha observado que las competencias emocionales y de la IE es un tema bastante recurrente en el mundo del Management empresarial. Y es así desde hace aproximadamente quince años, encontrando numerosos estudios empíricos que relacionan la IE en sus diferentes modelos y factores relacionados, con el rendimiento profesional, tanto de los líderes como de los grupos de trabajo en todos los tipos de actividades comerciales y departamentos funcionales.

Goleman, y Cherniss (2005) dicen que las emociones son contagiosas, y que una sola persona puede influir en el tono emocional de un grupo creando un modelo. Los autores se preguntan: ¿Hasta qué punto es importante la IE en los trabajos y situaciones laborales típicas en las que se desenvuelven las personas? ¿Cuál es la relación entre la IE y la eficacia organizativa? Y finalmente, ¿puede enseñarse la IE? Y si fuera así, ¿Cómo? ¿En qué contribuye la organización a la IE individual y grupal? La IE, emerge sobre todo a través de las relaciones y afecta a su calidad (Goleman, 1995). Goleman y Cherniss (2005) señalaron que las relaciones formales como las que se producen de manera natural en las organizaciones contribuyen a la mejora de la IE. Las relaciones pueden ayudar a las personas a ser más inteligentes emocionalmente aunque no estén preparadas para ello. El modelo de los autores sugiere que en última instancia cualquier intento de mejorar la IE en las organizaciones y empresas dependerá de las relaciones.

Druskat y Wolff (2002) sugieren que los equipos emocionalmente inteligentes muestran el tipo de cooperación, compromiso y creatividad que resultan cada vez más importantes para la eficacia organizativa. Además, demuestran que aunque la IE de los miembros individuales contribuye al nivel de IE del grupo, también éste cuenta con otras fuentes de IE. Asimismo, al igual que el individuo emocionalmente inteligente contribuye a la IE del grupo, la IE del grupo contribuye a la IE de sus integrantes. Las personas que forman parte de los grupos emocionalmente inteligentes se convierten en individuos más inteligentes emocionalmente.

En cuanto al liderazgo emocional de los equipos de trabajo, Goleman *et al.* (2002) introducen el concepto de “Resonancia Emocional” que es la armonización por parte del líder de los sentimientos de las personas, que los encauza en una dirección emocionalmente positiva. Uno de los signos más evidentes de los líderes resonantes son el optimismo y el entusiasmo de sus subordinados. Saber movilizar en los demás el estado de ánimo más adaptado a las circunstancias, utilizando su empatía para sintonizar con el tono emocional de sus subordinados. Cuando el líder no sabe empatizar ni interpretar adecuadamente las emociones ajenas genera disonancia y transmite innecesariamente mensajes perturbadores. El resultado es que la atención del grupo se desvía de su misión y se centra en el malestar colectivo. El líder disonante moviliza emociones negativas y genera en el equipo sentimientos de frustración, resentimiento, rencor y rabia, al contrario del que lidera de manera resonante (Goleman et al., 2002).

Goleman y Cherniss (2005) proponen un modelo de eficacia organizativa que se muestra en figura 1. Incluye tres factores que están interrelacionados (parte derecha de la figura). Todos estos factores influyen en la IE a través de su impacto en las relaciones, y cada factor influye por sí mismo en los otros dos.

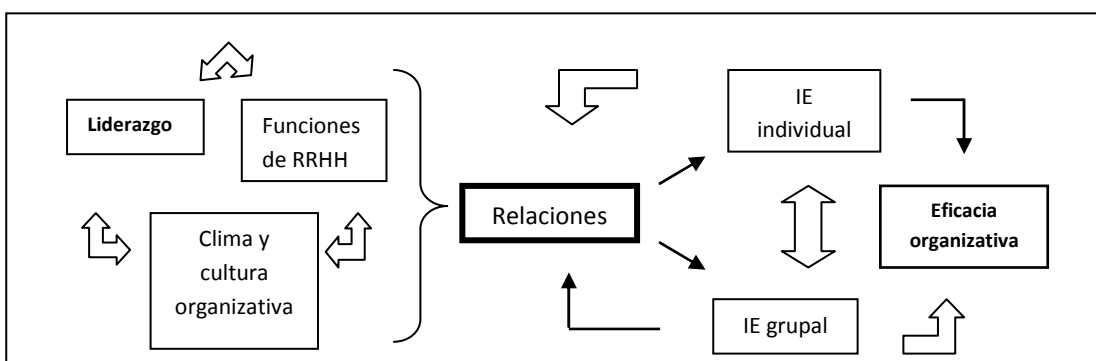


Figura 1: Modelo de Referencia Goleman y Cherniss (2005)

Goleman (1998a) ya sentó un marco referencial de la IE que refleja cómo se traduce en el éxito laboral de una persona el predominio en las habilidades de conciencia de uno

mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Este modelo está basado en competencias de IE que han sido identificadas en estudios internos llevados a cabo en cientos de empresas y organizaciones a fin de identificar a los trabajadores sobresalientes. Goleman (1998b) nos dice que los trabajadores cuentan con el potencial para llegar a ser hábiles en esas competencias emocionales. Goleman (1998b) estudiando a 121 compañías, 181 puestos de trabajo y millones de personas, encontró que el 67% (dos de cada tres) de individuos que se distinguían por obtener el máximo rendimiento se distinguían por sus competencias emocionales. En comparación con la inteligencia cognitiva y la experiencia, la IE pesaba dos veces más. Goleman (1998b) concluyó que la IE contribuye directamente a los resultados de los negocios.

Goleman y Cherniss (2005) también sugieren que la IE influye en la eficacia en varias áreas: Contratación y conservación del empleado, Desarrollo y trabajo de talento, Compromiso, Estado de ánimo y salud del empleado, Innovación, Productividad, Eficacia, Ventas, Ingresos, Calidad de servicios o Fidelización de clientes. La IE del director, supervisor, o de un compañero, influye en el potencial de una relación con esa personas para ayudar a los miembros de la organización en el desarrollo y uso del talento crucial a fin de lograr eficacia organizativa. Bunker (1997) ya plantea que éstas son las necesidades más acuciantes a las que deben enfrentarse todas las organizaciones hoy en día, tanto en el sector público como en el privado. Y prácticamente en todos los casos, la IE tiene que desempeñar un importante papel a fin de satisfacer estas necesidades. Por ejemplo, afrontar los grandes cambios requiere, entre otras cosas, la habilidad de percibir y comprender el impacto emocional del cambio en nosotros mismos y en los demás. Para ser eficaces a la hora de ayudar a las organizaciones con los cambios, los líderes deben, en primer lugar, ser conscientes y manejar sus propias sensaciones de ansiedad e incertidumbre. A continuación deben ser conscientes de las reacciones emocionales de los otros miembros de la

organización y actuar para ayudar a la gente a que lidie con dichas reacciones. Al mismo tiempo, en este proceso de afrontar con eficacia los grandes cambios, otros miembros de la organización deben implicarse de manera activa en el seguimiento y manejo de sus reacciones emocionales y las de los demás. El autor plantea que las herramientas analíticas pueden organizar gran parte de la información necesaria obtener una imagen clara y coherente, pero casi siempre queda cierta ambigüedad, que requiere de conjeturas. Llega un momento en que los líderes de la organización deben confiar en su intuición o visceralidad, que a veces señalarán la dirección correcta y otras en la equivocada. Esto le sugiere que los líderes que suelen manifestar sensaciones que apuntan en la dirección correcta son los que cuentan con el conocimiento de por qué reaccionan como lo están haciendo. Son los que han aprendido a discriminar entre las sensaciones que son irrelevantes y confusas y las que dan en la diana. Dicho de otro modo, la IE les permite afinar las intuiciones más acertadas y útiles a la hora de tomar decisiones difíciles.

Grahan (2012), en su tesis doctoral ha compendiado algunos estudios significativos realizados durante los últimos años sobre aplicaciones prácticas de la IE en las empresas. La presente tesis se ha fijado en algunos de ellos para estudiar la incidencia de diferentes variables que intervienen en las evaluaciones de la IE de profesionales y su relación con el Desempeño laboral, así como algunas conclusiones finales de los mismos.

Deeter-Schmelz y Sojka (2003) trataron de examinar si la IE ayudaba a diferenciar a un vendedor promedio de un vendedor excepcional. Su estudio cualitativo muestreó 11 profesionales de ventas de gran rendimiento. Los encuestados estaban entre 25 y 50 años de edad, con experiencia de entre 1 y 24 años. Entrevistaron a los participantes y se les pidió a todos ellos que contestaran a las mismas cuestiones relacionadas con la IE. Las preguntas estaban dirigidas específicamente a las áreas de: Empatía, Percepción de las emociones de los demás, Autoconciencia, Autorregulación y Auto-motivación. Llegaron a la conclusión que

podría haber una correlación entre la IE y el rendimiento de las ventas. Encontraron algunos resultados divergentes y no concluyentes y recomendaron futuras investigaciones para examinar el papel que juega la IE, desarrollando previamente modelos de rendimiento.

Offermann, Bailey, Vasilopoulos, Seal, y Sass (2004) examinaron las contribuciones de la competencia emocional y la capacidad cognitiva al rendimiento individual y del equipo, la actitud y el liderazgo percibido en 425 estudiantes de ciencias empresariales matriculados en una clase de recursos humanos en una universidad del atlántico. Los resultados de su estudio indicaron, que a nivel individual, la capacidad cognitiva era un indicador significativo, mientras que IE era un indicador significativo en el rendimiento del equipo. Usaron el ECI-T, y encontraron que la IE tenía impacto en el rendimiento, especialmente en un entorno de equipo. Recomendaron el uso de otros modelos de medidas de la IE para investigaciones futuras y específicamente el MSCEIT y tal vez incluso un estudio con métodos mixtos.

Stone, Parker, y Wood (2005) examinaron la relación entre la IE y el liderazgo en un grupo de administradores de colegios. Más concretamente, el estudio fue identificar las competencias emocionales y sociales clave para la administración de colegios. El estudio incluyó a 464 directores y subdirectores de nueve juntas escolares de diferentes colegios públicos en Ontario, Canadá. Utilizando EQ-i, determinaron que la IE era un predictor significativo del Desempeño en la administración de colegios. Sin embargo algunas de las dimensiones fueron mejores predictores que otras. Por ejemplo, hubo algunas diferencias relacionadas con el género. Encontraron que las mujeres puntuaron más alto que los hombres en la dimensión interpersonal de las evaluaciones.

Lyons y Schneider (2005) llevaron a cabo un estudio de la IE y la capacidad de rendir bajo estrés con 126 estudiantes de psicología de una universidad del medio oeste americano. Se dio a los participantes una tarea aritmética y estaban obligados a contar hacia atrás de siete

en siete lo más rápidamente posible. También se pidió a los participantes dar un discurso, asumiendo el papel de un director para defender sus acciones, frente a su jefe, ya que habían sido acusados de acoso sexual. Los participantes realizaron el MSCEIT. Los resultados de las evaluaciones cognitivas, la tarea aritmética, y el discurso llevaron a los autores a determinar que las mujeres del estudio tenían niveles más altos de la IE, específicamente en el área de la gestión emocional. La comprensión emocional de las tareas condujo a un mayor rendimiento. Su investigación concluyó que los niveles de IE predicen comportamientos de estrés y rendimiento, pero con resultados diferentes según el género.

Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey (2006) examinaron la IE, el rendimiento y los resultados positivos en el lugar de trabajo en 44 analistas que trabajaban para una compañía de seguros de la lista Fortune 400⁸. Hallaron que los individuos con mayor IE son los que reciben mayores aumentos salariales. Los participantes se evaluaron utilizando el MSCEIT y los resultados revelaron que la IE afectaba al rendimiento, la posición en la empresa, a los aumentos salariales, y la actitud de los trabajadores.

Carmeli y Josman (2006) encontraron una relación positiva entre la IE y los resultados del trabajo de 215 empleados a partir de un conjunto diverso de organizaciones en Israel. Los empleados eran tanto empleados como gerentes / supervisores. Utilizando la SSRI, encontraron que el uso de las emociones, su evaluación, y su regulación afecta a los resultados del trabajo y al rendimiento. Como resultado de las limitaciones del estudio, recomendaron ir más allá en las investigaciones para relacionar la IE y el rendimiento laboral.

Cote y Miners (2006) examinaron cómo la IE y la inteligencia cognitiva están asociadas con el Desempeño en el trabajo en un conjunto de participantes de 175 empleados del personal a tiempo completo en una universidad pública. Utilizaron el MSCEIT para evaluar la IE y el Test CFI para evaluar la inteligencia cognitiva. Además, el rendimiento en

⁸ *Revista de actualidad económica*

el trabajo se midió mediante la administración de un cuestionario reducido de cinco ítems que evaluaba: La eficacia mostrada en el conocimiento del trabajo y su habilidad, la eficacia en la comunicación, la eficacia en la toma de decisiones cuando fuera necesario, el grado en que establecían altos niveles de esfuerzo en sus reuniones y la rapidez en el aprendizaje. Los supervisores y empleados fueron calificados sobre 16 comportamientos en el trabajo mediante un cuestionario hecho específicamente. Los resultados mostraron que hay una fuerte correlación entre la IE y la ejecución de tareas cuando la inteligencia cognitiva disminuye. Además, los resultados mostraron que la asociación entre la IE y el comportamiento organizacional se vuelve más positiva a medida que disminuye la inteligencia cognitiva. Se encontró que los empleados con bajos niveles de inteligencia cognitiva realizaban las tareas correctamente y se involucraban en la organización si eran emocionalmente inteligentes. Determinaron que esto podría ser ventajoso si se tiene en cuenta que la IE puede conducir a mayores interacciones sociales, hacer nuevos amigos, y, en consecuencia, dar lugar a un mayor rendimiento.

Rozell, Pettijohn, y Parker (2006) examinaron los efectos de la IE como predictor del rendimiento de las ventas encuestando a 245 vendedores de una compañía de dispositivos médicos en todo el país y recibieron respuestas de 103, una tasa de respuesta del 42%. Administraron la Escala de Inteligencia Emocional Schutte y una escala de afectividad disposicional. Encontraron diferencias significativas en los niveles de rendimiento con respecto a la IE. Los vendedores de mayor rendimiento tuvieron puntuaciones de IE que fueron significativamente mayores que los de rendimiento inferior. Sus recomendaciones para investigaciones futuras incluyen la replicación del estudio utilizando diferentes metodologías y evaluaciones, y contar con evaluación de clientes y el nivel de dirección como variables posibles en el proceso.

Dries y Pepermans (2007) realizaron un estudio entre directivos de alto potencial para evaluar su IE. En su estudio de 51 participantes de alto potencial y 51 normales, cada uno respondió a un cuestionario en línea usando EQ-i, Career Commitment Scale, y un cuestionario de rendimiento autoevaluado. Los resultados revelaron que en la IE, la Asertividad, la Independencia, el Optimismo, la Flexibilidad, y la Responsabilidad social parecen ser criterios importantes para marcar diferencias entre el alto rendimiento y el rendimiento normal de los directivos. Además, los directivos de alto potencial también demostraron niveles más altos de rendimiento en el trabajo. Por lo tanto, los autores concluyeron que los niveles más altos de la IE tienen más repercusión en el Desempeño de los directivos de alto potencial que en los de potencial normal. Los autores indicaron que el uso de escalas de IE para identificación del alto potencial puede contribuir al Desempeño en el trabajo y sugirieron llevar a cabo futuras investigaciones utilizando diferentes medidas de evaluación de la IE y diferentes medidas para medir el Desempeño.

Verbeke, Belschak, Bakker y Dietz (2008) estudiaron la relación de la capacidad mental general, competencias social y la inteligencia cognitiva con el rendimiento de las ventas. Se plantearon si las habilidades sociales, los estilos de pensamiento, y la capacidad mental general (GMA) influyen en los vendedores para llegar a los objetivos marcados. Analizaron 171 vendedores de publicidad y medios de comunicación de las empresas. Se les pasó un cuestionario específico a los participantes y su competencia social, estilo de pensamiento, y capacidad mental general se correlacionaron con el comportamiento de los ingresos de ventas de su año anterior. Después de su análisis, la conclusión final que las tres variables afectan al rendimiento de las ventas.

Harris (2009) llevó a cabo un estudio para distinguir si había una relación entre la IE y el rendimiento de las ventas en la industria farmacéutica y de aparatos médicos. Examinó 136 médicos representantes de ventas de varias organizaciones. En su estudio cuantitativo

mediante el Bar-On EQ-i, no encontró correlación entre la IE y rendimiento de las ventas. No hubo pruebas suficientes que apoyaran el efecto de la IE en el rendimiento de las ventas en la industria médica. Tampoco hubo diferencias en los niveles de la IE entre los vendedores de alto y bajo rendimiento. El autor recomienda que las futuras investigaciones que se centren en los resultados de ventas, se realicen con muestras de mayor tamaño, y el estudio de diferentes habilidades y posiciones dentro de la organización.

Fu (2009) examinó los datos de 314 vendedores para determinar si la experiencia de un vendedor tiene un efecto positivo sobre el lanzamiento de un nuevo producto y el crecimiento del desempeño en la trayectoria del producto. En ambas hipótesis, la respuesta fue un rotundo sí. Las conclusiones de Fu indicaron la importancia de la selección de la fuerza de ventas adecuada para la venta de productos y servicios.

Shipley, Jackson y Segrest (2010) encontraron que la IE se asociaba positivamente con la experiencia laboral. En el estudio participaron 193 estudiantes universitarios de una Escuela de Negocios en una universidad del sudeste. Administraron una evaluación de la IE utilizando el modelo de Cuestionario de Rasgo de Inteligencia Emocional y llevaron a cabo un análisis de regresión lineal. Concluyeron que la IE se asoció significativamente con la experiencia laboral.

Mishra y Mohapatra (2010) llevaron a cabo una investigación sobre la IE y rendimiento en el trabajo en India. Estudiaron 90 ejecutivos empleados en un conjunto diverso de organizaciones en la India. Usando una evaluación de la IE por Chadha y Singh para los encuestados de la India y el uso de cada una de las evaluaciones formales de los empleados de las empresas para medir el rendimiento de trabajo, los autores encontraron una relación significativa entre la IE y el rendimiento en el trabajo. Las competencias emocionales fueron los contribuyentes más importantes dentro del estudio. Recomendaron

llevar a cabo futuras investigaciones usando diferentes evaluaciones de IE e instrumentos de evaluación del Desempeño.

Como se ha indicado anteriormente, muchos estudiosos del tema han sugerido que la experiencia y la permanencia en el trabajo afectan el Desempeño Laboral (Ali y Davies, 2003; Fu, 2009; Quinones, Ford y Teachout, 1995). Como resultado de ello, plantearon que deben ampliarse las investigaciones sobre la relación entre la IE y el rendimiento.

Higgs (2004) estudió la relación entre la IE y el rendimiento en centros de llamadas en el Reino Unido. Utilizando el Cuestionario de IE desarrollado por Dulewicz y Higgs (1999), se estudió una muestra de 289 agentes de tres organizaciones. Los resultados indican una fuerte relación entre la IE y el rendimiento general. Este autor llegó a la conclusión de que la edad y el sexo también contribuían como factores determinantes. Utilizó estudios paramétricos con un diseño correlacional. Los resultados abrumadores del estudio confirmaron siete de la nueve hipótesis a prueba. La evaluación mide la IE a través de la autoconciencia emocional, la capacidad de recuperación, la motivación, la sensibilidad interpersonal, la influencia, la intuición, conciencia, y la integridad. El autor tomó nota de que esta información puede ser importante en el proceso de contratación y selección de los agentes del centro de llamadas.

2.7. Resumen

Hasta aquí se ha realizado un recorrido por lo que se ha considerado imprescindible para sentar las bases de la investigación. Claro está, podría ser más amplio, pero no se ha querido introducir más de lo mismo, considerando que las investigaciones en la medida que afectan han quedado recogidas. Aspectos como los elementos conceptuales, los modelos existentes, los métodos de evaluación, así como factores como el Género, la Edad, han quedado patentes.

No obstante, es el desarrollo en el ámbito profesional el que más ha primado, dado que es una de las bases, junto con la Educación, sobre las que se asienta fundamentalmente esta tesis.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



3. Programa de intervención

Dada la importancia que este programa tiene en la presente investigación, siendo el centro de la misma, se ha diseñado un apartado específico que posee diferentes partes.

En primer lugar se establecerá el marco de referencia de la formación empresarial dado que es en este entorno donde se realiza la intervención. En segundo lugar, se referencian algunos estudios concretos realizados con programas de capacitación en IE en entornos empresariales e identificaremos el organismo de referencia en el desarrollo de programas de IE para organizaciones comerciales. Así mismo, y siguiendo sus líneas de actuación, mostraremos una síntesis de diversos programas formativos que figuran en su web, que están orientados a la formación empresarial. Igualmente y siguiendo la idea de la consecución del primer objetivo que nos marcamos para la realización de esta investigación, en cuarto lugar trataremos de las características que debemos tener en cuenta para el diseño de un programa formativo en IE. Por último, mostraremos el propio programa PIEI, co-desarrollado por el doctorando, teniendo en cuenta todo lo anterior y su propia experiencia como alumno y como profesor de este tipo de programas de intervención en empresas.

3.1. Formación Empresarial

Durante las últimas décadas, la formación en empresas se ha intensificado conforme se han ido realizando investigaciones y ha ido aumentando la preocupación por incrementar los índices de eficacia, rendimiento organizacional y también bienestar en los profesionales. Se han desarrollado muchos programas de formación, especialmente en el área educativa y empresarial pero en la presente tesis nos hemos centrado en el ámbito empresarial, dado que como muestran los estudios relacionados posteriormente, la IE podría tener un impacto

significativo en el Desempeño Laboral y en otros factores como el liderazgo, la motivación y algunas competencias más. Los departamentos de Recursos Humanos empezaron a interesarse por este tipo de capacitación y han ido diseñando planes de formación en el que se han incluido este tipo de materias.

Para el análisis de su desarrollo, se partirá de varias preguntas que nos ayuden a desarrollar el planteamiento de la investigación:

- ¿Cómo debe estructurarse un plan de formación general en la empresa?
- ¿Cómo diseñar un programa de formación para la empresa?
- ¿Cómo debe ser un programa de formación en IE para empresas?

Para contestar a la primera pregunta, detallaremos el planteamiento que realiza el SEPE⁹, que es el organismo del Ministerio de Empleo del Gobierno de España para la formación empresarial. Sus características globales están descritas en su web¹⁰. No obstante, se plantean las ideas generales dado que es un modelo replicable para el diseño de cualquier curso concreto incluido en el mismo plan, y cuya estructura se seguirá en diferentes apartados de esta tesis. Se dispondrá así de una guía general para su entendimiento. Las ideas generales para su desarrollo son:

- Análisis de la situación de partida.
- Diseño del plan de formación.
- Gestión e Impartición de la formación.
- Evaluación de Resultados.
- Resultado final y seguimiento.

Respecto a estas ideas, detallaremos:

Siguiendo las especificaciones y la información del SEPE en cuanto la identificación de necesidades formativas, encuadramos que la formación en IE tiene que ver con la previsión

⁹ Servicio Público de Empleo Estatal

¹⁰ https://www.sepe.es/contenidos/empresas/formacion/plan_formacion_tu_empresa.html

de cambios que deberán afrontar los profesionales en relación con sus niveles de desempeño laboral.

A la hora de diseñar programas de formación para la empresa, las ideas centrales tienen que ver con varios conceptos. Se trata de trabajar en Saber Hacer y no en Saber Acerca De. Es el trabajo con competencias que se puede resumir:

- Saber: Adquisición de conocimientos
- Saber Hacer: Adquisición de habilidades
- Saber Ser: Desarrollo de Actitudes

Respecto a la impartición de los programas, se deben tener en cuenta aspectos como: Destinatarios, Cronogramas, Duración, Modalidad, Lugar y Condiciones de realización.

Para la evaluación, el SEPE marca indicaciones para cursos de formación a empresas, que se realiza mediante cuestionarios y que deben incluir:

- Sobre el programa, encuestas de satisfacción: Valoración de materiales, Organización, Profesorado y Utilidad para el puesto de trabajo.
- Sobre Aprendizaje: Grado de asimilación de conocimientos y habilidades recibidos.
- Transferibilidad: Valoración de la puesta en práctica de lo adquirido.
- Retorno de la inversión (ROI): Medición de la rentabilidad económica.

Por otra parte establece como paso final, el seguimiento de la eficacia, el aprendizaje, la rentabilidad y las posibles mejoras.

No es objeto de este estudio analizar planteamientos generales sobre formación y formación empresarial, sino entrar en el detalle de la formación en IE en las empresas, y por lo tanto nos centraremos en este objetivo. Para ello describiremos previamente el desarrollo general e implementaciones concretas de este tipo de programas para posteriormente y, en concreto, la descripción, implementación y evaluación del programa PIEI.

3.2. Desarrollo de programas de formación en IE

Como ya se ha argumentado, desde el principio se pensó que la IE podría ser evaluada y que se puede desarrollar a través de la formación y la experiencia laboral orientada. Respecto a este asunto, han existido dos posiciones contrapuestas: La escéptica y la entusiasta. Podría decirse, que ninguna cuenta con un respaldo empírico definitivo. No obstante en ambientes comerciales, hace tiempo que se vienen aplicando, y en eso fundamentaremos, como se verá, el diseño, desarrollo, impartición y evaluación de resultados de nuestro programa.

Como guía general, para trabajar competencias emocionales, es necesario impactar más en los circuitos emocionales de las personas mediante un entrenamiento en el desarrollo de habilidades y no tanto en conocimientos. En cierto modo es la sustitución, aunque no total de formaciones con clases magistrales y lectivas, por modelados, cambio de actitudes y de conductas a través de estudio de casos, juegos de roles, simulaciones y situaciones reales con las que enfrentar a las personas que tratan de aprender.

(Álvarez, 2001) establece líneas de actuación para el desarrollo de programas de educación emocional que siguen pautas similares a las establecidas por el SEPE, pero aplicadas a este tipo de formación. No obstante y para centrar más uno de los objetivos concretos de este estudio, en este apartado nos limitaremos a adaptarnos al diseño de un curso que se trata de implementar en la organización en la que ha tenido lugar su realización, y cuyo recorrido realizaremos a partir de esta reflexión.

Por otra parte, Cherniss (2001) establece como estrategia de implantación el atender a factores críticos como: Enlazar la IE con las necesidades del negocio, establecer equipos para desarrollar el proyecto, difundir los conceptos e implicar a toda la organización, velar por la calidad de ejecución y usar un enfoque de investigación y de medición.

Boylan y Loughrey (2007) ofrecen ejercicios y entrenamiento para ayudar a mejorar en cada una de las zonas definidas por Goleman (1998a): el conocimiento de sus emociones propias, reconocer las emociones de los demás, gestionar emociones, y gestión de las relaciones.

Igualmente, Bradberry y Greaves (2009), nos muestran que la IE puede ser entrenada y desarrollada. De hecho, en su libro “Inteligencia Emocional 2.0”, los autores ofrecen sugerencias personales sobre cómo desarrollar la IE por uno mismo. Después realizar la auto-evaluación, que se incluye en el libro, el lector puede interpretar los datos con los consejos facilitados en cada una de las cuatro partes. Por ejemplo, si los lectores puntúan bajo en la categoría de la auto-conciencia, pueden leer algunos consejos y trucos para mejorar su IE en esa categoría. Sugirieron realizar varias veces las pruebas, después de ciertos períodos de tiempo para ver si uno había mejorado la IE.

3.3. Intervenciones formativas comerciales en IE

Por experiencia directa, sabemos que en el mundo comercial existe una enorme variedad de programas comerciales que se imparten de forma continua en empresas y organizaciones comerciales, en general. Existe diversidad de programas en cuanto a sus contenidos, intensidad, extensión y número de participantes. No obstante., prácticamente todos son opacos a su análisis, y por experiencia también son de dudoso fundamento científico, apoyándose únicamente en la repetición y mejora continua en su impartición.

Los elementos claves son:

- La calidad de los formadores.
- La extensión y precio de la impartición del programa.
- La capacidad comercial la organización que los realiza.

Como decimos, no existen muchos programas accesibles a la investigación en este ámbito dado el carácter comercial de los mismos. No obstante, se describirá la información que nos ha llegado sobre investigaciones y resultados de los mismos, sin conocer su diseño y características de su impartición.

Al tratar con la salud y el estrés (posibles condicionantes del Desempeño Laboral), el uso de la evaluación de Bar-On (2004) EQ-i, Slasky y Cartwright (2003) encontraron que los participantes que pasaron por un entrenamiento de la IE, aumentaron significativamente sus puntuaciones de IE en un promedio de 5,2 puntos y los resultados de la investigación afianzaron la idea de que la IE puede ser enseñada y aprendida y puede ser útil en la reducción del estrés y en mejorar la salud, el bienestar y el rendimiento.

Dulewicz y Higgs (2004) estudiaron los directores, jefes de equipo, capitanes y tripulaciones de una carrera de Yates alrededor del mundo para ver si la IE podría desarrollarse después de una serie de cursos de formación y otras experiencias. Usando su propia evaluación de CE, los autores encontraron elementos de prueba de que la IE se puede desarrollar. Sus estudios encontraron que la IE mejora en los participantes que fueron entrenados en comparación con los que no lo estuvieron.

Clarke (2006) descubrió que ciertas competencias emocionales podrían desarrollarse y ser entrenadas en los trabajadores. Encontró que ciertos elementos de la IE son susceptibles de ser aprendidos en el trabajo. Su estudio se llevó a cabo en el campo de la salud y podría relacionarse con ayudar a los empleados que tratan diariamente con el estrés y las emociones de los pacientes.

Groves y McEnrue (2006) estudiaron los efectos del entrenamiento deliberado en IE. Estudiaron a 135 estudiantes de escuelas de negocios en un experimento de diseño con grupo control. Los autores encontraron que los estudiantes que participaron en la formación de la IE

durante 11 semanas presentaban aumentos significativos en sus puntuaciones generales de la IE.

Grant (2007) también encontró efectos positivos de la formación en IE. Después de investigar intervenciones de entrenamiento en IE en dos modalidades: bloques de 13 semanas y bloques de 2 días. El autor descubrió que los participantes en los programas de 13 semanas de capacitación en IE lograban un aumento significativo en su IE, mientras que los que participaron en bloques de 2 días no lo hicieron.

Boyatzis y Saatchioglu (2008) estudiaron las competencias necesarias para ser directivos y líderes eficaces. En sus 14 estudios longitudinales del impacto en el desarrollo de un programa de Máster in Business Administration (MBA) sobre desarrollo emocional, social, y de inteligencia cognitiva, la autores encontraron que estas competencias se pueden desarrollar trabajándolas en las escuelas y universidades mediante programas de desarrollo y entrenamiento.

Eichmann (2009) realizó un estudio con 64 managers usando el EQ-i de Bar-on en un experimento Pretest-Posttest, y un programa formativo de 10 semanas. Un programa amplio y potente que incluyó también coaching-mentoring y que los participantes fueron voluntarios. Los resultados obtenidos demostraron que la IE, tanto la Intrapersonal como la Interpersonal, puede mejorar con entrenamiento adecuado. No encontró diferencias entre hombres y mujeres.

3.4. **El Eiconsortium**

Con el fin de dar unas directrices para conseguir más eficacia y rigor en este cometido, nace en 1996, el Consorcio para la Investigación en Inteligencia Emocional en las Organizaciones o Eiconsortium, que tiene como misión avanzar en la investigación y la

práctica de la inteligencia emocional y social en las organizaciones a través de la generación e intercambio de conocimientos y el desarrollo de programas formativos. Está formado actualmente por doce miembros principales y ochenta y seis miembros adicionales que son investigadores y desarrolladores con un fuerte historial de logros en el campo de la IE. Su mandato inicial era estudiar todo lo que se sabe acerca de la IE en el trabajo y en las formas eficaces de organizar la formación orientada a su desarrollo en los profesionales.

Actualmente es la organización más activa en el diseño e implementación de programas de formación en el mundo empresarial. Sus fines son mixtos, comerciales y de promoción de la disciplina y por lo tanto no es transparente en la publicación de resultados dado que se deben a las compañías que contratan sus programas. No obstante es el organismo que más ha impulsado esta disciplina desde su creación y es el principal grupo de empresas y estudiosos de la IE que agrupan criterios, programas y productos dirigidos al desarrollo, evaluación y formación en IE en las organizaciones. Entre los socios más importantes están: Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Cary Cherniss, Stéphane Côté, Vanessa Druskat, Daniel Saphiro, Robert Emmerling, Paulo Lopes, David R. Caruso y Peter Salovey entre otros. Todos ellos son figuras destacadas y de amplio recorrido y prestigio en la disciplina.

En concreto, el Eiconsortium tiene establecidas tres líneas de actuación:

- Elaborar una Guía Práctica para las organizaciones que quieren ser excelentes en esta área.
- Estimular las investigaciones que se centran en la medición y promoción de la IE en el trabajo.
- Diseñar Modelos de Programas de Intervención.

Además, el Consorcio tiene compilados y expuestos, algunos programas que marcan líneas generales y que tienen o han tenido desarrollo comercial por parte de sus socios. Lo que es claro que no están muy detallados y son un poco antiguos. No obstante es un buen

repositorio de programas impartidos al menos alguna vez. El resto de detalles no se especifican, o lo hacen en poca medida por razones comerciales.

Debemos recalcar que el Consorcio marca para el diseño de programas de intervención para adultos en la empresa, directrices concretas. Ha identificado programas que han tenido éxito en el desarrollo de la IE en trabajadores en sus puestos de trabajo. Los programas que han sido revisados y aprobados por los miembros del Consorcio incluyen aspectos como el desarrollo de competencias, la gestión del desarrollo profesional, la formación en supervisión, el entrenamiento individual, la capacitación y motivación de logro, capacitación para el autocontrol, capacitación en habilidades interpersonales, la formación en gestión del estrés, y el entrenamiento emocional.

Según el Eiconsortium y con el fin de que un programa y su impartición puedan ser considerados como un modelo de éxito, deberán darse una serie de características:

- Los participantes que participen en el programa deben ser trabajadores adultos y en número elevado (No se explicita ninguna cantidad concreta).
- El programa debe estar destinado a cambiar una o más de las competencias relacionadas con la IE.
- El programa debe poder replicarse.
- El experimento que lo incluye debe ser Pretest-Posttest e incluir un grupo control.
- Se debe disponer de datos de desempeño Laboral o similar.

Dentro de la propia web del Eiconsortium se describen algunos de los programas que están siendo comercializados por los distintos miembros y organizaciones del consorcio. Los datos sobre los resultados de su aplicación no son todo lo transparentes que nos hubiera gustado que fueran, debido a que tienen un componente comercial importante y las compañías que los aplican y sus clientes los mantienen de manera discreta. Goleman y Cherniss (2005) plantean la cuestión de que la mayoría de las aplicaciones y programas

formativos aplicados en empresas han sido diseñados y realizados por consultoras que lo hacen expresamente para sus clientes, y por lo tanto no tienen ningún interés en pagar para que sean publicados y puestos a disposición del resto de los investigadores.

En las tablas 6 a 10 se describen algunos de los que figuran en la web del Eiconsortium, con sus características más generales. Con el ánimo de no hacer más extensa la relación de programas que no detallan de forma significativa sus características y resultados, introducimos los programas de la tabla 11, con enlaces a otros incluidos en la web del Eiconsortium.

Tabla 6: Programa Eiconsortium AMT

Achievement Motivation Training
Objetivo: Mejora de la motivación en el trabajo.
<p>Es de amplio uso y su eficacia evaluativa está ampliamente probada. Los métodos de entrenamiento utilizados durante este programa de capacitación de cinco días incluyen conferencias, discusiones, simulación, ejercicios de casos y el desarrollo de un plan de acción que debe usar en el hogar de vuelta. Las evaluaciones, muestran en general que los participantes del programa evidencian una tasa significativamente mayor de avance dentro de sus empresas, en comparación con un grupo control. Estudios revelan que la relación coste / beneficio después de dos años fue de 5 a 1.</p> <p>Originalmente desarrollado por el psicólogo de Harvard, David McClelland y sus colegas de HAY / McBer, se ha utilizado en muchos entornos diferentes, con diferentes tipos de personas, incluidos los ejecutivos corporativos, empresarios de la pequeña empresa, hombres de negocios de minorías y mujeres, estudiantes de escuelas de negocios, oficiales de policía, y trabajadores sociales.</p>

Fuente: http://eiconsortium.org/pdf/achievement_motivation_training.pdf

Tabla 7: Programa Eiconsortium IM

Interations Management
Objetivo: Mejorar las habilidades de liderazgo
<p>Basado en la teoría de aprendizaje social de Bandura (1977). El programa se ocupa de las competencias sociales y emocionales tales como la auto-evaluación precisa, la adaptabilidad, la iniciativa y la innovación, la empatía y la comunicación mediante la enseñanza de modelos positivos de comportamiento y aplicación en el puesto de trabajo.</p> <p>El método usado es la enseñanza de modelos positivos de comportamiento y su aplicación al puesto de trabajo. Desarrollado por Developmental Dimensions International (DDI) va dirigido a gerentes y supervisores en varias ocupaciones (incluida la atención de la salud, las comunicaciones, la educación, y la fabricación).</p>

Fuente: http://eiconsortium.org/pdf/interaction_managment.pdf

Tabla 8: Programa Eiconsortium ICMTF

Interpersonal Conflict Management Training for police
Objetivo: Mejorar la capacidad de los agentes para manejar conflictos interpersonales
<p>Diseñado para la Autoridad de Vivienda de la Ciudad de Nueva York. Los procedimientos de formación incluyen discusiones de grupo, simulaciones de la vida real de los conflictos interpersonales, juegos de rol, y las conferencias que fueron todos diseñadas para mejorar la capacidad de los participantes para manejar los conflictos interpersonales, proporcionando experiencias de aprendizaje que promueven la participación activa de cada participante. Por ejemplo, los agentes que participan en el programa muestran mejora en el desempeño y una disminución del absentismo como lo demuestra un índice de peligrosidad de tensión, que se calcula como detenciones totales dividido por el total de días de enfermedad.</p>

Fuente: http://eiconsortium.org/pdf/police_conflict_managment.pdf

Tabla 9: Programa Eiconsortium HRT

Human Relations Training
Objetivo: Capacitar en Relaciones humanas para una gestión más eficaz
<p>El programa se dirige a las competencias emocionales, como la conciencia de sí mismo, la empatía y el liderazgo. Fue creado por Richards y Slocum (1973) y desarrollado en la Penn State University. Consiste en 28 sesiones semanales de 90 minutos. Dividido en fases, la fase I se centra en las discusiones de los líderes, el liderazgo, los seguidores, y estilos de liderazgo. Fase II, el mayor componente de la formación, se dedicó a ejercicios de aprendizaje experiencial como auto-evaluación sobre la red de gestión, ejercicios de partición, el juicio, en la canasta, escuchar y ejercicios de entrevistas. Fase III de la capacitación se centra en teorías de la motivación.</p> <p>Medidas pre y post de la auto-conciencia, se completaron con la sensibilidad a las necesidades de los demás, y estilos de liderazgo. También se recogen calificaciones de comportamiento de los supervisores y subordinados. La evaluación se realiza 90 días y 18 meses después de la finalización del programa. La capacitación pretende ser eficaz para conseguir una mejor gestión. Los directivos que completan la capacitación aumentan su conciencia de sí mismo, se vuelven más sensibles a las necesidades de los demás, y se centran en el desarrollo de la confianza mutua con sus empleados. Los subordinados evalúan que tienen una mejor relación y comunicación con los directores que habían completado el entrenamiento.</p>

Fuente: http://eiconsortium.org/pdf/human_relations_training.pdf

Tabla 10: Programa Eiconsortium JOBSP

JOBS Program
<p>Objetivo 1: Conseguir mayores niveles de confianza para desempleados</p> <p>Objetivo 2: Mejorar las habilidades para ser más eficaces en la búsqueda de empleo.</p>
<p>Creado por un grupo de psicólogos del Centro de Investigación Preventiva de Michigan, ubicado en la Universidad de Michigan. Las metas a corto plazo incluyen la capacidad de fortalecer para existir la desmoralización y de persistir en la cara de los obstáculos y reveses. El objetivo a largo plazo es ayudar a las personas buscan empleo en entornos que maximicen beneficios económicos, sociales y psicológicos. Ayuda a los participantes a mantener altos niveles de motivación, se vuelven más expertos en encontrar pistas y entrevistas de trabajo, y hacer frente a los reveses y frustraciones asociadas con la búsqueda de empleo. Los resultados de la evaluación indicaron que los participantes del programa encuentran antes y mejores empleos en comparación con un grupo de control. Estudios de seguimiento muestran la continuidad de los efectos beneficiosos sobre los ingresos mensuales, nivel de empleo. Cuatro semanas después de la intervención, los participantes habían ganado un promedio de \$ 178 por mes más que los controles.</p>

Fuente: http://eiconsortium.org/pdf/jobs_program.pdf

Tabla 11: Enlaces Programa Eiconsortium

Otros Programas incluidos en el Eiconsortium
<p>-</p> <p>Leader Lab: http://eiconsortium.org/pdf/leaderlab.pdf</p> <p>Self-Management Training to Increase Job Attendance: http://eiconsortium.org/pdf/self_management_training.pdf</p> <p>Stress Management Training: http://eiconsortium.org/pdf/stress_management_training.pdf</p> <p>Weatherhead MBA Program: http://eiconsortium.org/pdf/weatherhead_mba_program.pdf</p> <p>Williams LifeSkills Program: http://eiconsortium.org/model_programs/williams_lifeskills_program.html</p> <p>Executive Coaching: http://eiconsortium.org/pdf/executive_coaching_pdi.pdf</p> <p>Interpersonal Effectiveness Training for Medical Students: http://eiconsortium.org/pdf/empathy_training_medical_students.pdf</p>

Fuente: <http://eiconsortium.org>

3.5. Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI)

Tal como se viene indicando desde el principio de la tesis, para la realización de esta investigación nos hemos apoyado en el programa PIEI que es con el que se ha realizado la intervención. El programa aporta una visión holística de la manera de conseguir una mayor y mejor eficacia en la gestión de la empresa y así obtener una ventaja competitiva clave para unificar el desarrollo de las personas y las organizaciones comerciales, base de la economía del mundo actual.

Nace y se desarrolla a lo largo del año 2011, y como garantía inicial de éxito del programa se describirá la experiencia del co-autor, la adecuación de contenidos y especificaciones a las recomendaciones del Eiconsortium, y su adecuación al diseño general de este tipo de programas, sobre todo en cuanto a su evaluación y la fundamentación de cada una de las dinámicas incluidas en el programa.

3.5.1. Origen del programa.

Para tratar de la elaboración del programa y su fundamentación, es importante que se haga partiendo de la trayectoria de visión académica, profesional, empresarial y docente del doctorando.

Mi amplia formación universitaria que comienza con Ingeniería de Telecomunicación, me permite conocer durante más de quince años el mundo de la empresa en general y de las de servicios en concreto. A esta formación le sigue una Licenciatura en Derecho que me aporta una visión social amplia y diferente del mundo, un poco escasa en el ámbito de las ingenierías. La posterior formación de gestión empresarial con dos MBA me aporta una visión desde la Dirección de las empresas, en los ámbitos financieros, administrativos y

organizacionales que me permite conocer de primera mano las necesidades de los profesionales de distintos tipos de compañías. Además de la primera experiencia laboral como profesional ejerciendo actividades para terceros, han seguido algunos años como emprendedor y pequeño empresario en diferentes áreas sociales y económicas.

Mi formación como alumno y como docente aporta los siguientes avales:

Como alumno, dado que he ocupado, durante quince años, puestos de gestión en diferentes organizaciones y he recibido cursos de muchos tipos y contenidos, y en especial en todo tipo de competencias directivas y emocionales. Es de resaltar su formación como Especialista Universitario en Inteligencia Emocional por la Universidad Camilo José Cela (300 horas). He recibido cursos de Inteligencia Emocional Práctica y contenidos afines, a través de diversos cursos intensivos (Muy numerosos para describirlos). He realizado el curso Practitioner en Programación Neurolingüística (PNL) aplicada a la empresa y otros cursos sobre competencias directivas relacionados con este entorno de trabajo que inciden de manera directa en su labor formativa posterior en este campo (Liderazgo, Negociación, etc.)

Como docente, dado que llevo más de doce años dedicándome a esta actividad, impartiendo cursos y talleres en empresas como Repsol, Telefónica y algunas grandes más, así como pequeñas y medianas empresas. También cursos de capacidades directivas, de organización y de competencias emocionales, a directores de colegios e institutos a través de los servicios de formación de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), y en la propia UCM participando durante varios años como ponente en cursos de verano sobre Coaching, Resiliencia e Inteligencia Emocional de la Facultad de Educación, desde el año 2009 hasta el 2015. También en Talleres de Sensibilización en IE, a través del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación, con concesión de créditos de libre elección.

Igualmente como co-director y ponente en contenidos de IE en el Máster, “Coaching, Inteligencia Emocional, Relacional y Ciencia Cognitiva” de la Universidad de Alcalá durante

los últimos tres años, y en años anteriores con la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad de Oviedo en colaboración con distintos departamentos y durante diez años. Y también resaltar la experiencia como profesor asociado en la Universidad Pontificia de Salamanca (Campus de Madrid), impartiendo entre otras asignaturas la de Colaboración y Trabajo en Equipo para ingenieros de segundo ciclo de Organización Industrial, cuyo título era Informática Colaborativa.

Como ponente he realizado intervenciones en el I Congreso de Inteligencia Emocional ya señalado anteriormente, y algunas otras más relacionadas.¹¹ También como ponente en distintas universidades, entre las que cabe destacar la U. Católica de Valencia, la UCM, U. de Alcalá y la U. de Segovia.

En resumen, la idea de diseño del programa PIEI surge de esa experiencia y actividad docente, que llevó a creer que aquello que se realiza por imitación y muchas veces intuitiva podría ser estructurado y adecuado a estándares de calidad y requerimientos empresariales en el ámbito de la IE y las organizaciones. El punto de partida. Esto, unido a mi experiencia profesional concreta en el ámbito de las empresas privadas, mi experiencia académica y docente, y más concretamente en la formación en competencias y factores emocionales en la empresa, han sido la clave del diseño y la posterior investigación.

Añadir como factor fundamental, que el programa PIEI ha sido realizado en colaboración con Doña Elena Fernández Carrascoso, licenciada y DEA en psicología y actual doctoranda

¹¹ **Resultados experimentales del estudio sobre Violencia Audiovisual Inferida (V.A.I.)**. Presentación de Ponencia en VII Congreso Iberoamericano INFANCINE. "Digital Educational Congress". Centro de Formación de Profesores, Facultad de Educación, UCM. Madrid.

"Medidas de Evaluación de competencias como paso previo a un proceso de Coaching Ejecutivo". III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa. Universidad Politécnica de Madrid. 18 y 19 de noviembre 2008.

"Resultados tras una intervención formativa en Coaching e Inteligencia emocional". IV Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa. Universidad Politécnica de Madrid. 22, 23 y 24 de noviembre de 2011. Madrid.

"Estudio de índice V.A.I. (Violencia Audiovisual Inferida). Una aproximación a la atención del nivel de empatía de alumnos y futuros profesores, como propuesta de intervención en la prevención del Bullying". Congreso internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. 17, 18 y 19 de mayo 2013. Zaragoza

en la Facultad de Psicología de la UCM y de gran experiencia en el diseño e impartición de este tipo de programas durante los últimos diez años.

3.5.2. **Diseño General del programa PIEI.**

El PIEI (Programa de Inteligencia Emocional Intensivo) es el programa de formación con el que se han formado a los supervisores participantes del grupo experimental del estudio. Es un programa de aplicación intensiva, adecuado para su aplicación en empresas, precisamente por esta característica.

Resaltar que aunque no está especificada por las características que marca el Eiconsortium, el programa cuenta con un sistema de evaluación de su impartición y de sus ponentes, que se usará para la mejora futura en la utilización de medios y condiciones para la realización práctica en talleres. El cuestionario de evaluación puede verse en el anexo 4 y sus resultados se analizarán en el apartado de Conclusiones, como parte de la evaluación del estudio en su totalidad.

En cuanto al planteamiento del diseño, Álvarez (2001) plantea los principales hitos que han de tenerse en cuenta para la estructuración de un programa de formación emocional y su evaluación: Justificación, Destinatarios, Evaluación de necesidades, Estrategias de intervención, Finalidad, Objetivos, Profesorado necesario, Fundamentación teórica, Contenidos, Recursos, Temporalización, Actividades y Evaluación del programa.

- Justificación: Los profesionales necesitan formarse y las organizaciones necesitan formarlos.
- Destinatarios: Profesionales de cualquier organización comercial.
- Necesidades: Las competencias emocionales como base de mejora profesional.

Concretamente, la aplicación del programa PIEI, trata de capacitar en tres de ellas:

- Autoconciencia Emocional: Reconocer nuestras propias emociones y sus efectos. Darse cuenta de cómo nuestros sentimientos afectan a nuestro rendimiento. Relacionar sentimientos, pensamientos y actos. Instrumentalmente se reconocerá a través de la Atención Emocional (Evaluada mediante el auto-cuestionario TMMS-24, citado y que se describirá en Metodología)
- Autocontrol: Encauzar adecuadamente nuestras emociones. Afrontar situaciones estresantes sin perturbarse. Lo reconoceremos a través de la Claridad y la Regulación Emocional (Evaluadas con el auto-cuestionario TMMS-24 igualmente)
- Empatía: Conectar fácilmente con las emociones de los demás para comprender su perspectiva. Tratar con personas de cualquier cultura o estrato social. Se reconocerá a través de la Empatía Cognitiva y Emocional (Evaluadas con el auto-cuestionario, TECA citado y que se describirá en Metodología).
- Finalidad: Bisquerra (2009) enmarca los objetivos generales de un programa de formación emocional en relación con las competencias que se necesitan aprender:
 - Adquirir un mejor conocimiento y denominación de las emociones.
 - Identificar las emociones de los demás.
 - Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
 - Prevenir los efectos nocivos de las emociones desagradables.
 - Desarrollar la habilidad para generar emociones agradables y motivarse.
 - Adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

El resto de hitos que plantea Álvarez (2001) se explicitan en la concreción del programa que se abordan en las dinámicas aplicadas que definen las actividades del programa y sus condiciones de impartición.

3.5.3. Adecuación al modelo de formación en IE en la empresa.

El programa PIEI está adaptado y tiene en cuenta las recomendaciones del modelo del Eiconsortium, asegurando así una línea de actuación contrastada por un consorcio internacional de prestigio y referente en la aplicación de programas de formación en IE en ambientes de empresas comerciales. Estas características se han descrito anteriormente y son las que cualquier programa de esta índole debe adecuarse para ser considerado un programa apto para intervención en IE en Organizaciones. A continuación, analizamos que el PIEI cumple con las características establecidas por el Eiconsortium:

- Los participantes son trabajadores adultos: Cada implementación del programa PIEI se realiza con grupos de aproximadamente veinte profesionales, todos mayores de edad.
- El programa está destinado a cambiar una o más de las competencias relacionadas con la inteligencia emocional y se centra en competencias socio-emocionales: El programa PIEI pretende incidir sobre diversas variables de IE Intrapersonal e IE Interpersonal. No trabaja con todas las competencias referidas por el Eiconsortium, sólo con algunas. Se busca el cambio en Autoconciencia Emocional y Autocontrol a través de variables como Atención, Claridad y Reparación emocional y el cambio en los niveles de Empatía, tanto en sus dimensiones Cognitivas como Afectivas.
- Programa replicable: El cuidado en las condiciones de intervención son pasos fundamentales para la réplica del programa. Desde esta perspectiva, se facilita que puedan realizarse diferentes aplicaciones del mismo, mediante una detallada descripción de los tres módulos de los que se compone en forma de talleres presenciales, y de cada una de las dinámicas utilizadas. Las pautas seguidas para la estructura del programa cuentan con los siguientes puntos explicados en cada una de las dinámicas para que el formador pueda replicarlos: Motivación, Objetivo, Participantes, Temporalización, Material, Lugar,

Procedimiento, Contenidos, Beneficios, Análisis y Conclusiones y Fundamentación Teórica.

La secuencia y temporalización requerida en cada una de las dinámicas está elegida con meticulosidad para invertir el tiempo preciso y poder avanzar en contenidos y aprendizajes en una dinámica grupal. Las dinámicas tienen un sentido secuencial y progresivo para aumentar la involucración de los participantes y finalmente fomentar la cohesión grupal. Para conseguir este dinamismo, las explicaciones que se realizan en cada dinámica apoyan al facilitador a poder realizar esta réplica, ya que se cuenta con un esquema de explicación que pueda ser entendido con facilidad por cualquier formador, antes de realizar la impartición del mismo.

- Que el número de intervinientes sea elevado: Para ello, la investigación contó con un grupo de 220 participantes en total, de los que finalmente se obtuvieron datos de 190 (por muerte experimental de 30). Aunque, como ya se ha tratado, el Eiconsortium no especifica un número mínimo de participantes, una revisión de los programas que están descritos en la web del Eiconsortium, y los referenciados en este estudio, hace que consideremos suficientemente alto el número de participantes en el estudio como para obtener conclusiones satisfactorias como se tratará en el apartado Discusión.
- Que incluya un grupo de control: El grupo control contó con 180 participantes, que finalmente se quedaron en 92 ya que durante el proceso hubo también una elevada muerte experimental de los mismos.
- Que sea Pretest-Posttest: Es un procedimiento muy estandarizado en el mundo de la investigación en ciencias sociales y por lo tanto, este estudio ha seguido este criterio para una mayor confiabilidad del experimento. De acuerdo a este parámetro antes de comenzar la intervención se realiza la primera medida con los instrumentos que se describirán y

posteriormente, después de la aplicación del programa se toma una segunda medida con los mismos instrumentos.

- Que se disponga de datos de Desempeño Laboral o similar: Simultáneamente a la realización de los test (Pretest-Posttest), se obtuvieron también medidas de las variables dependientes del Desempeño Laboral en esos mismos momentos. Se ha contado con datos muy específicos de los participantes relacionados con el nivel esta variable medidos en la empresa. Los datos afectos al desempeño son: Rendimiento, Absentismo y Rotación laboral.

3.5.4. Estructura del Programa PIEI.

La realidad empresarial y la experiencia del doctorando han derivado en que para realizar un programa de mínimos para trabajar estas competencias y que fuera viable en el entorno, se necesitaba que compaginara contenidos (fondo), forma y también requerimientos logísticos, con la intensidad del impacto y la flexibilidad necesaria para conseguir la finalidad del programa. Se ha definido la extensión del programa en base a tres criterios generales: Adecuación a los estándares de los cursos de formación empresarial, experiencia de los diseñadores y formadores para conocer necesidades y la presencia de posibilidades reales en tiempo y costes de las organizaciones para que pudiera ser replicado con garantías de éxito.

Se desarrolla a lo largo del año 2011, en diferentes períodos de maduración. La extensión del programa es de 16 horas y se compone de tres módulos de las siguientes extensiones: 4 horas los dos primeros y 8 el tercero. Dentro de los tres módulos hay treinta y dos dinámicas con base en la siguiente ficha técnica por cada una: Título, Tipo, Motivación, Objetivo, Capacitación en competencias, Número de participantes, Temporalización, Material a

utilizar, Lugar de impartición, Contenidos, Procedimiento, Beneficios, Análisis de Contenidos y Fundamentación Teórica. Estos módulos tienen como finalidad capacitar en las competencias citadas anteriormente y potenciar el desarrollo de las mismas de forma explícita o bien, implícita. Por tanto, disfrutar cada actividad, además de posibilitar el conocimiento de los contenidos, posibilita que éstas, también puedan irse adquiriendo de manera paulatina y transversalmente. Dentro de esta dinámica de condicionamientos, el programa pretende ser innovador.

En la tabla 12 se muestra la estructura general del programa, dónde se resumen la estructura concreta, el número de participantes óptimo, el material mínimo necesario y el lugar más adecuado para su desarrollo.

Tabla 12: Estructura general Programa PIEI

ESTRUCTURA	Todos los módulos siguen una estructura de talleres de formación presencial para formación empresarial, que siguen una línea logística similar que permite una interacción directa con los participantes permitiendo la realización de dinámicas vivenciales.
PARTICIPANTES	Entre 15-250 profesionales de categorías similares, de turnos y servicios diferentes.
MATERIAL	Pegatinas, rotuladores edding y música alegre. Pizarra o papelógrafo, PC, altavoces y videoprojector.
LUGAR	Sala amplia y despejada en forma de “U” para que los participantes puedan libremente, desarrollar su interacción interpersonal. Las sillas en semicírculo para facilitar interacción entre formador y participantes, tanto ocularmente como para turnos de palabra.

En la tabla 13 se muestran las orientaciones metodológicas para los facilitadores del programa.

Tabla 13: Orientaciones Pedagógicas Programa PIEI

<p>ORIENTACIÓN METODOLÓGICA PARA EL FORMADOR/A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar situaciones de aprendizaje, motivando a través de la curiosidad por conocer el mundo emocional. • Promover intervenciones grupales para la generación de situaciones de empatía, flexibilidad y tolerancia. • Reflejar la importancia de las preguntas y comentarios del alumno para potenciar su implicación. • Cuidar el lenguaje y evitar situaciones “hilarantes” que puedan identificarse con situaciones no deseadas. • Crear situaciones de aprendizaje de agradabilidad o desagradabilidad emocional para su comprensión. • Utilizar cambios de voz o usar el cuerpo para relajar o energizar el grupo en base a necesidades docentes. Mostrar coherencia en la comunicación (verbal y no-verbal) por ser factores que influyen en el alumno. • Atender a la diversidad de los participantes. • Evitar situaciones que generen tensión (vergüenza, reproches, culpa) en los intervinientes. • Servir de modelo a los alumnos a través del autocontrol, el sentido del humor y la claridad.
---	---

En las tablas 14 a 51 se describen los módulos y sus dinámicas con objetivos y la capacitación que persigue de cada dinámica. Cada tabla incluye: Nombre, Tipo, Objetivos y Competencias que trata de capacitar cada una de las dinámicas, tanto de forma explícita como implícita.

El programa completo con sus módulos y dinámicas descritas de forma exhaustiva se describe en el anexo 1.

Tabla 14: Módulo 1 Inteligencia Emocional Programa PIEI

MÓDULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL
<p>Se presenta este módulo de inteligencia emocional buscando la creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también que se concedan el permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se fija una alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.</p> <p>Este módulo de Inteligencia Emocional tiene como objetivo general, tomar conciencia de la importancia del mundo emocional y su conveniente regulación en el entorno profesional. Normalizar todas las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, miedo, asco y sorpresa) como respuestas de nuestro organismo que se producen para que atendamos a la necesidad interior que cada uno posee. Atender a las emociones agradables y desagradables para mejorar nuestra gestión emocional y evitar así llegar a cargas emocionales que puedan empeorar el clima laboral de nuestro día a día (euforia, ira, depresión, pánico, intolerancia y shock).</p>

Tabla 15: Dinámicas Módulo 1 Programa PIEI

1. ¿Qué te encanta?	7. El lenguaje: Motor del cambio
2. ¿Qué conoces del mundo emocional	8. La cara: El espejo del corazón
3. Las inteligencias se multiplican	9. El juicio de las emociones
4. Y a ti, ¿qué te encanta?	10. ¿Cómo perder el equilibrio? Con un secuestro emocional
5. Termómetro: Verdadero o falso	11. ¿Qué aprendizaje me llevo Hoy / aquí / ahora?
6. ¿Qué sí puedo cambiar?	

Tabla 16: Módulo 1 PIEI. Dinámica 1

1. NOMBRE DINÁMICA		¿CUÁL ES TU AFICIÓN?
TIPO		Presentación
Objetivo		Buscar la cohesión grupal. “Romper el hielo” del primer momento y que puedan tener unas conversaciones entre todos los miembros del grupo para unir sinergias y participar en adelante en el módulo con más confianza.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol <u>Implícitas:</u> Empatía

Tabla 17: Módulo 1 PIEI. Dinámica 2

2. NOMBRE DINÁMICA		¿QUÉ CONOCES DEL MUNDO EMOCIONAL?
TIPO		Introducción
Objetivo		Conocer mediante preguntas abiertas, lo que conocen los participantes acerca del mundo emocional y del concepto inteligencia emocional en concreto.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol <u>Implícitas:</u> Empatía

Tabla 18: Módulo 1 PIEI. Dinámica 3

3. NOMBRE DINÁMICA		LAS INTELIGENCIAS SE MULTIPLICAN
TIPO		Encuadre
Objetivo		Conocer la importancia de las Inteligencias Múltiples, donde se enmarca la IE (Intra e interpersonal). Precisar la importancia de estas inteligencias, además del resto, como educables y perceptibles de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la educación IM y concretamente en la IE
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol <u>Implícitas:</u> Empatía

Tabla 19: Módulo 1 PIEI. Dinámica 4

4. NOMBRE DINÁMICA		Y A TI, ¿QUÉ TE ENCANTA?
TIPO	Percepción	
Objetivo	Aprender a percibir una figura reversible basada en el principio gestáltico de fondo-forma. Aprender a diferenciar los argumentos diferentes según el punto de vista de cada persona, dependiendo de dónde dirige su atención. Escuchar a los compañeros y sus aportaciones valiosas en forma de detalle guía o “pista” para encontrar la solución deseada. Conseguir mayor flexibilidad y cambio del foco de la atención en una situación emotiva, al estar dando una respuesta incorrecta ante el grupo y percibir desde un principio la solución que el formador desea que descubran.	
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Empatía <u>Implícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol	

Tabla 20: Módulo 1 PIEI. Dinámica 5

5. NOMBRE DINÁMICA		EL TERMÓMETRO VERDADERO O FALSO
TIPO	Autoconocimiento Emocional	
Objetivo	Tomar consciencia de los conceptos del mundo emocional que ya conoce el participante y compartir esta visión con el resto del grupo, argumentando su opinión. Reforzar la confianza en su autoconocimiento emocional y potenciar la posibilidad de compartir diferentes visiones que amplíen su perspectiva o mapa emocional. Aumentar la escucha, la flexibilidad y la apertura al mundo emocional. Percibir qué emociones se sienten en este tipo de situaciones.	
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional <u>Implícitas:</u> Autocontrol. Empatía	

Tabla 21: Módulo 1 PIEI. Dinámica 6

6. NOMBRE DINÁMICA		¿QUÉ SÍ, PUEDO CAMBIAR?
TIPO	Toma de conciencia	
Objetivo	Conocer qué puede variar en nuestro comportamiento si utilizamos la información de nuestras emociones para seguir avanzando en nuestro día a día. Comenzar a destacar la importancia de la gestión emocional para conseguir esos cambios de una forma más ajustada a nuestros deseos y por tanto, a nuestro bienestar.	
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol <u>Implícitas:</u> Empatía	

Tabla 22: Módulo 1 PIEI. Dinámica 7

7. NOMBRE DINÁMICA		EL LENGUAJE: EL MOTOR DEL CAMBIO
TIPO		Responsabilidad
Objetivo		Conocer la importancia del lenguaje que emitimos y su repercusión en nuestro día a día. Distinguir las palabras y sus efectos en nuestra mente y en el entorno social, y descubrir la importancia de responsabilizarse del lenguaje que emitimos como creador de realidades y motor de cambio para futuros acontecimientos que sucedan en esa reflexión de nuestro mundo emocional.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol <u>Implícitas:</u> Empatía

Tabla 23: Módulo 1 PIEI. Dinámica 8

8. NOMBRE DINÁMICA		LA CARA: EL ESPEJO DEL CORAZÓN
TIPO		Expresión Facial
Objetivo		Conocer las diferentes expresiones faciales correspondientes a cada emoción para mejorar el autoconocimiento emocional de los gestos faciales más básicos. Conocer la importancia de la universalidad de las emociones, su función, significado y tipos.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional <u>Implícitas:</u> Autocontrol, Empatía

Tabla 24: Módulo 1 PIEI. Dinámica 9

9. NOMBRE DINÁMICA		EL JUICIO DE LAS EMOCIONES
TIPO		Cohesión grupal
Objetivo		Realizar una actividad de aprendizaje significativo para que se pregunten realmente para qué sirve cada emoción básica, qué beneficios aporta cuando surge y qué información puede aportar a cada persona, aprendiendo a gestionarla de una manera adecuada. Aumentar la cohesión grupal de los participantes y fomentar de nuevo su participación grupal.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 25: Módulo 1 PIEI. Dinámica 10

10. NOMBRE DINÁMICA	¿CÓMO PUEDO PERDER MI EQUILIBRIO? CON UN SECUESTRO EMOCIONAL
TIPO	Autogestión Emocional
Objetivo	Reconocer la existencia de secuestros emocionales en nuestras vidas. Conocer cómo se producen a nivel cerebral además de las consecuencias que pueden ocasionar en el equilibrio y la homeostasis de una persona. Facilitar una herramienta emocional llamada “el semaforito” que puede servir como visualización para reducir la impulsividad que tiene un secuestro emocional y mejorar el autocontrol emocional, como parte de la gestión emocional, si se desea.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol <u>Implícitas:</u> Empatía

Tabla 26: Módulo 1 PIEI. Dinámica 11

11. NOMBRE DINÁMICA	¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY / AQUÍ / AHORA?
TIPO	Cierre
Objetivo	Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que ha aprendido en este módulo y del bagaje que se lleva, compartiéndolo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y conceder un premio como anclaje positivo.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 27: Módulo 2 Empatía Programa PIEI

MÓDULO 2: EMPATÍA
<p>Se presenta este módulo siguiendo la misma línea de creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también como la posibilidad de generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se fija o recuerda la alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.</p> <p>Este módulo de empatía se enfoca desde la parte más interpersonal en la inteligencia emocional, consistente en aprender a manejar situaciones con los demás concediendo importancia al punto de vista del otro y manejando la sensación de comprender al otro y que éste se sienta comprendido. Se trabaja la empatía a nivel cognitivo y emocional, notando que esta última pasa por la detección de las necesidades reales de la otra persona, como punto de partida para conocer lo que realmente le motiva. Se trabajan herramientas como la observación, escucha, acompañamiento, proactividad y reconocimiento para mejorar nuestra comunicación y hacerla más empática con el resto de personas con quienes se trabaja a diario.</p>

Tabla 28: Dinámicas Módulo 2 Programa PIEI

1. ¿Qué es la Empatía?	7. ¿Cómo regular mi expresión emocional?
2. ¿Te apoyo?	8. Aparece un problema nuevo: también su solución
3. Las fases de mi empatía	9. ¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?
4. Marchando una silla bien caliente	10. ¿Qué claves me ayudan a empatizar?
5. Un virus llamado, Carga Emocional	11. ¿Qué aprendizaje me llevo HOY / AQUÍ / AHORA?
6. Patrones emocionales. ¿Cuál me sienta mejor?	

Tabla 29: Módulo 2 PIEI. Dinámica 1

1. NOMBRE DINÁMICA		¿QUÉ ES LA EMPATÍA?
TIPO	Introducción	
Objetivo	Conocer mediante preguntas abiertas lo que conocen los participantes acerca del concepto empatía.	
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Empatía <u>Implícitas:</u> Autocontrol	

Tabla 30: Módulo 2 PIEI. Dinámica 2

2. NOMBRE DINÁMICA		¿TE APOYO?
TIPO	Percepción	
Objetivo	Realizar una prueba de percepción visual y conseguir ofrecer y recibir apoyo en momentos de dificultad.	
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>	

Tabla 31: Módulo 2 PIEI. Dinámica 3

3. NOMBRE DINÁMICA		LAS FASES DE MI EMPATÍA
TIPO	Encuadre	
Objetivo	Conocer la importancia de la empatía y las fases que son necesarias en la relación de ayuda que establecen en sus conversaciones con clientes, jefes, colegas, etc. Precisar la importancia de esta capacidad como educable y perceptible de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la correcta gestión empática para generar unos vínculos emocionales positivos y que potencien también la autonomía de los clientes.	
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional <u>Implícitas:</u> Autocontrol, Empatía	

Tabla 32: Módulo 2 PIEI. Dinámica 4

4. NOMBRE DINÁMICA		MARCHANDO UNA SILLA BIEN CALIENTE
TIPO		Empatía
Objetivo		Conocer la importancia de la empatía y vivir una experiencia desde los propios valores del participante. Precisa de emociones que nos hacen surgir posturas de antipatía o la simpatía respecto a lo que recibimos. Detectar la capacidad de los participantes para empatizar con los argumentos de otra persona con la que se encuentran en desacuerdo.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 33: Módulo 2 PIEI. Dinámica 5

5. NOMBRE DINÁMICA		UN VIRUS LLAMADO CARGA EMOCIONAL
TIPO		Percepción Emocional
Objetivo		Conocer la importancia de las consecuencias en un déficit de empatía con las personas que nos rodean y las consecuencias que generan las cargas emocionales en la persona y el entorno. Aprender las consecuencias que tiene para nuestro cerebro un secuestro emocional. Valorar las estrategias que ayudan a liberar esa carga emocional y empatizar más con las necesidades que tenga la persona en ese instante, para no convertir esa emoción en un secuestro límbico.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 34: Módulo 2 PIEI. Dinámica 6

6. NOMBRE DINÁMICA		PATRONES EMOCIONALES ¿CUÁL ME SIENTA MEJOR?
TIPO		Autoconocimiento Emocional
Objetivo		Conocer nuestras emociones y sus manifestaciones para conocer la manera más efectiva de gestionarlas y así empatizar con las emociones de los demás y aprender a gestionarlas con preguntas similares que aporten más información vital. Potenciar la pregunta como herramienta que ayuda a mejorar la empatía con otras personas.
Capacitación		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 35: Módulo 2 PIEI. Dinámica 7

7. <i>NOMBRE DINÁMICA</i> ¿CÓMO REGULAR MI EXPRESIÓN EMOCIONAL?	
<i>TIPO</i>	Toma de Consciencia
<i>Objetivo</i>	Conocer nuestras emociones y sus diferentes manifestaciones para ampliar el abanico de posibles respuestas a realizar según el contexto. Conocer cómo reaccionan otras personas para empatizar con esa forma de expresión emocional y poder entender otras formas más o menos alejadas de las del propio participante. Mejorar la empatía con los demás y conocer alternativas que a cada quien benefician.
<i>Capacitación</i>	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 36: Módulo 2 PIEI. Dinámica 8

8. <i>NOMBRE DINÁMICA</i> APARECE UN PROBLEMA NUEVO; TAMBIÉN SU SOLUCIÓN	
<i>TIPO</i>	Responsabilidad
<i>Objetivo</i>	Tomar conciencia de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales, para comenzar a tomar responsabilidad en su resolución. Percibir el grado y tipo de control respecto a ellos y las actitudes que elegimos en cada momento. Aprender a empatizar con las dificultades de otras personas y conocer un protocolo de preguntas que puedan orientar a la solución, tras la toma de conciencia de las alternativas que existan.
<i>Capacitación</i>	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional <u>Implícitas:</u> Autocontrol, Empatía

Tabla 37: Módulo 2 PIEI. Dinámica 9

1. <i>NOMBRE DINÁMICA</i> AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL	
<i>TIPO</i>	Responsabilidad
<i>Objetivo</i>	Conocer la existencia de la resistencia al cambio de actos o de actitudes y la importancia de la elección personal en cada situación que se presenta. Reconocer la gestión del sufrimiento como una forma de entender lo que sucede en la vida. Buscar en cada momento las posibles opciones y sentir la gran posibilidad de elegir entre lo que pienso y lo que siento en cada instante, ganando mayor autocontrol emocional y empatía con uno mismo y también con los demás.
<i>Capacitación</i>	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 38: Módulo 2 PIEI. Dinámica 10

2. <i>NOMBRE DINÁMICA</i>		¿QUÉ CLAVES ME AYUDAN A EMPATIZAR?
<i>TIPO</i>		Energización
<i>Objetivo</i>		Conocer la importancia de algunas claves necesarias en los procesos comunicativos y que ayudan al desarrollo de la empatía. Reconocer la importancia de perfilar su efectividad y ser más consciente de la comunicación que realizamos a nivel verbal, no verbal y para-verbal.
<i>Capacitación</i>		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 39: Módulo 2 PIEI. Dinámica 11

3. <i>NOMBRE DINÁMICA</i>		¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY / AQUÍ / AHORA?
<i>TIPO</i>		Cierre
<i>Objetivo</i>		Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo aprendido en el taller y qué se lleve en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.
<i>Capacitación</i>		<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 40: Módulo 3 Habilidades Relacionales Programa PIEI

MÓDULO 3: HABILIDADES RELACIONALES
<p>Se presenta este módulo con la misma línea de creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también que se concedan el permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se rememora la alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.</p> <p>Este taller de habilidades relacionales tiene como objetivo conseguir ser conscientes del significado de la comunicación, sus niveles y sus clases. Conocer los distintos estilos comunicativos y entender el mundo de las interacciones sociales de éxito. Completar esta parte para fomentar la inteligencia colectiva y potenciar la habilidad para relacionarse en grupo y mejorar barreras comunicativas emocionales, tales como las distorsiones y prejuicios que nos afectan por el proceso de etiquetado. Se pretende mejorar la habilidad comunicativa incidiendo en los estilos comunicativos a manejar en cada situación y el uso de la asertividad en dos derechos como el saber decir no y el saber pedir.</p>

Tabla 41: Dinámicas Módulo 3 Programa PIEI

1. ¿Qué importancia tienen para mí las relaciones?	6. La pasarela de la comunicación y sus estilos
2. ¿Qué conoces de las relaciones de éxito?	7. La comunicación y sus variantes
3. La Asertividad: esa desconocida	8. ¡Nos ha tocado la lotería!
4. El arte pedir	9. No diré adiós sin decirte algo al oído
5. El arte de no dar lo que se pide	10. ¿Qué aprendizaje me llevo HOY/ AQUÍ / AHORA?

Tabla 42: Módulo 3 PIEI. Dinámica 1

1. NOMBRE DINÁMICA	¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN PARA MI LAS RELACIONES?
TIPO	Presentación
Objetivo	Buscar la cohesión grupal. “Romper el hielo” del primer momento al empezar el día y que puedan tener unas conversaciones entre todos los miembros del grupo para unir sinergias y participar en adelante con mayor confianza.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 43: Módulo 3 PIEI. Dinámica 2

2. NOMBRE DINÁMICA	¿QUÉ CONOCES DE LAS RELACIONES DE ÉXITO?
TIPO	Introducción
Objetivo	Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo relacional y del concepto inteligencia colectiva en concreto.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Empatía <u>Implícitas:</u> Autocontrol

Tabla 44: Módulo 3 PIEI. Dinámica 3

3. NOMBRE DINÁMICA	NUESTRA AMIGA LA ASERTIVIDAD: ESA DESCONOCIDA
TIPO	Encuadre
Objetivo	Conocer la importancia de la asertividad en nuestro mundo relacional para generar relaciones de éxito y tomar consciencia de su punto inicial de partida en este tema.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Empatía <u>Implícitas:</u> Autocontrol

Tabla 45: Módulo 3 PIEI. Dinámica 4

4. <i>NOMBRE</i> <i>DINÁMICA</i>		EL ARTE DE PEDIR
<i>TIPO</i>		Autoconocimiento
<i>Objetivo</i>	Reflexionar acerca de los actos relacionados con las peticiones y conseguir una práctica real acerca del procedimiento para una petición de una forma efectiva, cuidando tanto a la persona que la realiza como a quien la recibe, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.	
<i>Capacitación</i>	<u><i>Explícitas:</i></u> Autoconciencia emocional, Empatía <u><i>Implícitas:</i></u> Autocontrol	

Tabla 46: Módulo 3 PIEI. Dinámica 5

5. <i>NOMBRE</i> <i>DINÁMICA</i>		EL ARTE DE NO DAR LO QUE SE PIDE
<i>TIPO</i>		Autoconocimiento
<i>Objetivo</i>	Reflexionar acerca de la importancia de rechazar peticiones y conocer un procedimiento más efectivo como alternativa para declinar una petición, cuidando tanto a la persona que realiza la petición, como a quien la rechaza, y de la forma en la que lo realiza, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.	
<i>Capacitación</i>	<u><i>Explícitas:</i></u> Autoconciencia emocional, Empatía <u><i>Implícitas:</i></u> Autocontrol	

Tabla 47: Módulo 3 PIEI. Dinámica 6

6. <i>NOMBRE</i> <i>DINÁMICA</i>		LA PASARELA DE LA COMUNICACIÓN Y SUS ESTILOS
<i>TIPO</i>		Autoconocimiento
<i>Objetivo</i>	Observar el estilo comunicativo proyectado en el fragmento de una película. Reflexionar acerca de los diferentes estilos de comunicación. Tomar conciencia del estilo más utilizado y percibir la posibilidad de cambio a otros que puedan ser más eficientes, según el momento, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.	
<i>Capacitación</i>	<u><i>Explícitas:</i></u> Autoconciencia emocional, Empatía <u><i>Implícitas:</i></u> Autocontrol	

Tabla 48: Módulo 3 PIEI. Dinámica 7

7. NOMBRE DINÁMICA	LA COMUNICACIÓN Y SUS VARIANTES
TIPO	Percepción
Objetivo	Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como el de comunicación para que puedan ser los propios participantes los que encuentren la definición, además de distintas formas y niveles. Poner en práctica la capacidad comunicativa de los participantes y detectar las barreras en el mundo comunicativo.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 49: Módulo 3 PIEI. Dinámica 8

8. NOMBRE DINÁMICA	¿NOS HA TOCADO LA LOTERÍA!
TIPO	Improvisación
Objetivo	Conocer la influencia del proceso de etiquetado durante los procesos comunicativos y su repercusión, tanto limitadora como potenciadora. Vivenciar de una manera práctica el Efecto Pigmalión y sus efectos positivos y negativos.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 50: Módulo 3 PIEI. Dinámica 9

9. NOMBRE DINÁMICA	NO DIRÉ ADIÓS SIN DECIRTE ALGO AL OÍDO
TIPO	Expresión Emocional
Objetivo	Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como la entrega de Feedback o retroalimentación, para que las personas conozcan de qué forma se les está percibiendo en sus acciones y puedan así ver otra perspectiva que los demás están captando. La misión es seguir normalizando la expresión de emociones agradables con los compañeros para ayudar a reducir tensiones y conflictos.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Tabla 51: Módulo 3 PIEI. Dinámica 10

10. NOMBRE DINÁMICA	¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY / AQUÍ / AHORA?
TIPO	Cierre
Objetivo	Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que aprendió de este Programa PIEI y qué se lleva en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.
Capacitación	<u>Explícitas:</u> Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía <u>Implícitas:</u>

Como último aspecto del PIEI, resaltar que el sistema de evaluación empleado se ajusta a lo propuesto por Álvarez (2001) que recomienda realizar tres tipos de evaluación:

- Evaluación del alumno acerca de la calidad del programa. Anexo 2.
- Evaluación del profesorado acerca de la calidad del programa. Anexo 2.
- Evaluación de aprendizajes: Se realiza a través de la medición con los instrumentos que se describen más adelante en el apartado Instrumentos en Metodología.

3.6. Resumen

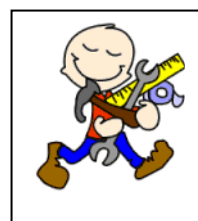
En este apartado, se ha descrito de forma bastante exhaustiva asuntos referentes a la formación empresarial, y especialmente a las recomendaciones que establece el SEPE en España, estableciendo los criterios referenciales para el diseño, desarrollo y evaluación de los programas.

Considerando la formación emocional en empresas, ha sido obligado tratar con el Eiconsortium y sus programas formativos, que desarrollan sus socios pero que son bastante opacos, por su carácter empresarial y que tienen poco en cuenta para posibles estudios acerca del comportamiento de los profesionales en relación con las variables de IE, aspectos relacionados (como el liderazgo, etc.) y datos sobre el desempeño profesional. Se ha repasado las estipulaciones que el consorcio fija para que pueda considerar eficaz un programa formativo en competencias emocionales.

También se ha tratado acerca de las condiciones de calidad y estructura para realizar el diseño de cursos de formación emocional. Y por último se ha expuesto el programa PIEI (Programa de Inteligencia Emocional Intensivo), incluyendo méritos del co-autor, recomendaciones logísticas y el diseño de cada una de las treinta y dos dinámicas de que se componen los tres talleres de los que se compone.

Se ha descrito el cometido de cada uno de los tres módulos (uno por taller) y de cada una de las dinámicas que se han estructurado mediante una pauta única: título, objetivo y competencias emocionales en las que trata de capacitar. El programa PIEI completo se describe en el anexo 1.

METODOLOGÍA



4. Metodología

4.1. Objetivos

Como ya se ha avanzado, (Bradberry y Greaves, 2009) y más en concreto el Eiconsortium, indican que la IE de los individuos puede ser desarrollada a través de intervenciones formativas mediante talleres específicos que sigan criterios y estructuras determinadas.

Partiendo de esta idea, se ha planteado el presente estudio desde una visión doble, empresarial y educativa con un programa de intervención formativa mediante el programa PIEI. Se ha elaborado un estudio cuasi-experimental que realiza una evaluación de determinadas variables de la IE y del Desempeño Laboral al inicio de la investigación para posteriormente intervenir, y por último volver a realizar evaluaciones de las mismas variables. Se ha contado con un grupo de control y otro experimental. Entre los objetivos del estudio está que las organizaciones de CC puedan utilizar programa como parte del plan de desarrollo de los supervisores, o de la selección de profesionales como uno de los soporte para conseguir sus objetivos organizacionales. Es por esto que el presente estudio ha pretendido indagar en esta idea y ha buscado alcanzar los siguientes objetivos:

- Observar las posibles diferencias en los niveles de IE de los participantes en función de variables socio-demográficas, antes de la intervención.
- Estudiar el impacto que pueda tener la aplicación del programa en los supervisores de un CC sobre sus niveles de IE previos.
- Estudiar su impacto en el Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral) de los equipos que supervisan.
- Evaluar si existe relación entre los niveles de IE del supervisor y el Desempeño Laboral del equipo.

- Comprobar la idoneidad de la aplicación del programa PIEI en el entorno empresarial (CC).

En resumen, que desde el punto de vista de las organizaciones, con este estudio se pretende que éstas, tal vez puedan optar por situar en estos puestos a los empleados con los niveles más adecuados de IE y/o desarrollar el personal existente para que sean más conscientes y aumentar sus niveles de IE. Con esta idea, se determina plantear una serie de hipótesis que han pretendido aportar luz a las ideas anteriores y que determinarán de forma más concreta los objetivos de esta tesis.

4.2. **Hipótesis**

Como paso previo, en el estudio se han planteado diversas cuestiones a las que se debe buscar contestación:

¿Qué diferencias pueden existir en los niveles de IE en base a las variables socio-demográficas como el Género, la Edad, la Formación Académica o la Experiencia del supervisor? ¿Cuál es la influencia o la relación entre las variaciones de los niveles de IE de los supervisores de equipos y los niveles de Desempeño Laboral de esos mismos equipos? ¿En qué medida la formación de los participantes en el programa PIEI influye en los niveles de Desempeño Laboral del equipo?

Como se ha visto en el apartado de Fundamentación Teórica, existen muchos estudios, con diferentes hipótesis y resultados trabajando sobre las variables socio-demográficas que pudieran ser influyentes y/o determinantes en la IE de los profesionales. Muchos de ellos plantean que existen diferencias en los niveles de IE entre las mujeres y los hombres. Igualmente los hay que han intentado determinar la influencia de la edad, la formación académica o la experiencia profesional, sin que se haya podido encontrar una pauta clara sobre los resultados.

Por estas razones, en base a lo estudiado y tratado en las diferentes investigaciones evaluadas, y con el objeto de intentar dar respuestas a los objetivos planteados en esta tesis, se han planteado las siguientes hipótesis:

Las primeras tienen que ver con la situación Pretest de los participantes:

- Hipótesis I: El género, la edad, la formación académica y la experiencia del supervisor no influyen sobre el nivel de los factores de su IE, tanto Intra como Interpersonal.
- Hipótesis II: El género y la edad del supervisor no influyen sobre el nivel de Desempeño Laboral del equipo que lidera.
- Hipótesis III: Mayores niveles de formación académica o más años de experiencia (sector, cargo) del supervisor producen un mejor Desempeño Laboral (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación Laboral) del equipo que dirige.
- Hipótesis IV: Mayores niveles de IE del supervisor producen un mejor Desempeño (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación Laboral) del equipo que dirige.

Así mismo, en base a la incidencia que el programa PIEI pudiera tener en las variaciones de los niveles de las variables tratadas de IE o de Desempeño Laboral, planteamos las siguientes adicionales que tienen que ver con el impacto de la intervención:

- Hipótesis V: La participación en el programa PIEI, incrementa los niveles de IE de los supervisores incluidos en él.
- Hipótesis VI: La participación de los supervisores en el programa PIEI, incrementa los niveles de Desempeño (aumento del Rendimiento, disminución del Absentismo y de la Rotación Laboral), de los equipos que supervisan los participantes.

- Hipótesis VII: Mayores niveles de IE del supervisor producen un mejor Desempeño (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación Laboral) del equipo que dirige, después de que el supervisor haya asistido a los talleres del programa PIEI.

4.3. Sujetos de la investigación

El conjunto de participantes lo constituyen profesionales de niveles intermedios (supervisores y coordinadores) de la organización, es decir tienen a su cargo equipos de operadores profesionales, de un tamaño variable de entre ocho y diez colaboradores. El número inicial total se fijó en 400 sujetos, y tras sucesivas depuraciones se obtuvieron datos válidos de 282 sujetos debido a diferentes causas de mortandad estadística y errores en los datos aportados por parte de la organización en cuanto al Desempeño. No obstante, este número no ha sido homogéneo en todas las variables medidas y en todas las pruebas realizadas, habiendo una cierta variabilidad en cuanto a número de sujetos que se muestran en las diferentes variables. Todo ello se pone de manifiesto en las distintas pruebas que se han ido realizando para contrastar las hipótesis establecidas. En el apartado, Resultados, se presentarán las tablas donde se da una descripción detallada de las diferentes variables del conjunto de intervinientes en cada prueba.

Así mismo destacar también la idea de que se pretende conocer la influencia que variables socio-demográficas como el género, la edad, la formación académica y la experiencia profesional del supervisor tiene en sus propios niveles de IE, en el Desempeño Laboral de su equipo, y en la variación de sus niveles debido a la intervención formativa realizada con el programa PIEI.

En este apartado, se recoge información relativa al conjunto de sujetos de esta investigación. La tabla 49 muestra la distribución estadística de los participantes en función de las variables socio-demográficas.

Tabla 52: Distribución de participantes por Grupo y Variables Socio-demográficas

Variable		Grupo					
		Control		Experimental		Total	
		N	%	N	%	N	%
Genero	Hombre	48	52,2%	97	51,1%	145	51,4%
	Mujer	44	47,8%	93	48,9%	137	48,6%
	Total	92		190		282	
Edad	Hasta 35 años	42	45,7%	93	48,9%	135	47,9%
	Mayor de 35 años	50	54,3%	97	51,1%	147	52,1%
	Total	92		190		282	
Formación	Pre-universitaria	53	57,6%	86	45,3%	139	49,3%
	Universitaria	39	42,4%	104	54,7%	143	50,7%
	Total	92		190		282	
Experiencia Sector	Hasta 8 años	40	43,5%	99	52,1%	139	49,3%
	Mayor de 8 años	52	56,5%	91	47,9%	143	50,7%
	Total	92		190		282	
Experiencia Cargo	Hasta 4 años	43	46,7%	94	49,5%	137	48,6%
	Mayor de 4 años	49	53,3%	96	50,5%	145	51,4%
	Total	92		190		282	

4.4. Instrumentos de medida

Dado que la IE es un conjunto de habilidades y capacidades que nos permiten gestionar adecuadamente nuestros estados emocionales y entender las de los demás, la medición de las variables que las representan es fundamental para poder evaluar los avances mediante el programa de intervención aplicado (Programa PIEI). Primero es necesario concretar las variables a evaluar para posteriormente decidir los instrumentos concretos con los que se medirán.

4.4.1. Variables evaluadas

Para la realización de la investigación se han evaluado las siguientes variables que se han medido con los instrumentos que se detallarán posteriormente:

- De los supervisores (participantes):

Inteligencia Emocional Intrapersonal: La descripción de estas variables se detalla en la descripción del auto-cuestionario TMMS-24.

- Atención Emocional
- Claridad Emocional
- Reparación Emocional

Inteligencia Emocional Interpersonal: La descripción de estas variables se detalla en la descripción del auto-cuestionario TECA.

- Adopción de Perspectivas
- Comprensión Emocional
- Estrés Empático
- Alegría Empática
- Empatía Total

- Variables Socio-demográficas:

- Género
- Edad
- Formación académica
- Experiencia Sector
- Experiencia Cargo

- De los equipos supervisados:

Es un conjunto de variables que se evalúan por separado, pero que se trata de interpretar conjuntamente. La variable Rendimiento funciona en sentido inverso a las variables

Absentismo y Rotación. Es decir, se consigue un mejor Desempeño Laboral si el Rendimiento es alto y el Absentismo y la Rotación son bajos.

Se describen las variables y los aspectos intervinientes en su valoración:

- Rendimiento

Se establece en un valor porcentual (%) que la compañía calcula con un algoritmo propio y que tiene en cuenta las distintas tipologías de servicio del equipo. Existen dos tipos generales:

- Ventas: Numero de ventas/ hora. (Ej. 2 ventas en 6 horas = $0,333 = 33\%$)
- Operaciones: Existen diferentes modalidades, tales como:
 - Nivel de servicio: N° de llamadas atendidas dentro del tiempo establecido.
 - Nivel de atención: N° de llamadas atendidas / N° de llamadas entrantes
 - N° encuestas de calidad de servicio, N° de encuestas por hora y cliente
 - N° llamadas / hora, N° transferencias / hora, Gestiones o resoluciones / hora

- Absentismo Laboral

Es el valor de: Número de horas de ausencia / N° horas contratadas (%). Obedece a causas múltiples: Desmotivación, maternidad/enfermedades, sindicalismo, etc.

- Rotación Laboral

Es el valor de: Número de personas sustituidas / N° de personas del equipo (%). Intervienen factores como la remuneración (sueldo, comisiones), la dificultad del servicio, el estrés que puede provocar o cambios y mejoras profesionales.

4.4.2. Instrumentos de medida

Se han buscado instrumentos de diagnóstico que sean válidos, fiables, de amplia utilización, sencillos y rápidos de realizar. También se ha tenido en cuenta el coste

económico, que se ha pretendido que fuese mínimo debido a la gran cantidad de cuestionarios a usar y que habrían hecho muy costoso el estudio en caso de haber elegido otros instrumentos con un coste superior¹². En cualquier caso, se valoraron otros, que aún pudiendo ser más potentes en cuanto a medidas de ejecución, no se encontraban homologados en España en el momento de su aplicación o resultaban costosos para su adquisición y uso.

El Desempeño Laboral del equipo y sus variaciones, se midió mediante los criterios del Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral. Estas medidas fueron proporcionadas por la compañía donde se ha realizado la investigación, expresadas en términos porcentuales (en forma decimal en las tablas), siendo la forma habitual en que la organización implicada los expresa.

4.4.2.1. Auto-informe TMMS-24.

Para la evaluación de la IE Intrapersonal se ha usado el TMMS-24. El Auto-informe TMMS-24 está basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación (Salovey, et al., 1995). Originalmente es una escala que evalúa el “metaconocimiento de los estados emocionales” mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

El TMMS-24 es la adaptación reducida de la escala original que realizó el grupo de investigación de Fernández-Berrocal et al. (2004) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Es una medida de auto-informe de 24 ítems con la misma finalidad que el TMMS-48 (y una estructura similar), para evaluar las creencias individuales sobre las propias habilidades emocionales del sujeto que lo realiza, pero con un tiempo de administración más reducido. Se ha usado para la evaluación de la IE Intrapersonal. Contiene

¹² El número de casos ha sido elevado y los gastos del experimento han estado a cargo del doctorando.

tres dimensiones claves con 8 ítems cada una de ellas: Atención, Claridad y Reparación Emocional. La descripción de los subfactores es la siguiente:

▪ **Atención**

Es un factor que nos indica el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos. Hasta qué punto valoramos nuestra tendencia a observar y pensar sobre nuestros sentimientos, emociones o humor (p. e.: *“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”*).

▪ **Claridad**

Evalúa cómo las personas creen comprender e identificar sus estados emocionales (p. e. *“Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”*).

▪ **Reparación**

Se refiere a las creencias de las personas para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (p. e. *“Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”*).

El cuestionario TMMS-24 se contesta en función del grado de acuerdo para cada ítem, a modo de escala Likert con puntuaciones desde 1= Nada de acuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo.

El diseño del cuestionario determina que sus propiedades psicométricas muestran su validez y fiabilidad clara. Fernández-Berrocal et al. (2004) han determinado que la consistencia interna de las subescalas es alta como en los estudios previos de la fiabilidad de la versión inglesa. Todos los coeficientes Alfa de Cronbach están sobre 0,85 para los tres subfactores (Atención, Claridad y Reparación). Las correlaciones entre las sub-escalas van en la dirección esperada. La escala de Reparación correlaciona positivamente con Claridad ($r = .35$) pero no con Atención ($r = .07$). Claridad y Reparación muestran similares correlaciones con otras variables criterio. La fiabilidad del retest realizado a las cuatro semanas fue

satisfactoria: Atención ($r = .70$), Claridad ($r = .70$) y Reparación ($r = .83$). En definitiva la versión modificada al español del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) nos proporciona un inventario adecuado con el cual examinar la percepción de la IE en lengua española. Cabe destacar en este tipo de test, que los resultados obtenidos siempre dependen su veracidad y confianza, de lo sincera que haya sido cada persona al responderlos. El TMMS-24 es de uso libre, muy fácil de administrar, corregir e interpretar. Con la ventaja adicional de tener un nulo coste económico para la investigación y que el investigador además dispone de un amplio corpus científico de investigaciones previas para la comparación de sus datos. Además y precisamente por su sencillez y coste, probablemente sea el auto-informe más usado en España y Latinoamérica para evaluar factores de la IE Intrapersonal especialmente en el ámbito de la educación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007). En los estudios presentados en los Congresos Internacionales de IE mencionados anteriormente pueden encontrarse gran variedad de investigaciones realizadas con este instrumento.

Dado que la fiabilidad o consistencia interna no es una característica de un instrumento sino que es una característica de unos resultados, de unas puntuaciones obtenidas en un estudio determinado, se ha realizado la prueba del Alfa de Cronbach ajustada al estudio. En la tabla 50 se muestran los resultados:

Tabla 53: Consistencia Interna del TMMS-24

Variable	N	Alfa de Cronbach
Total IE	24	,866
Atención	8	,834
Claridad	8	,858
Reparación	8	,863

En cuanto a la validez factorial del test, se ha realizado una prueba con efecto de Componentes Principales y rotación Varimax para tratar de comprobar si los factores

especificados por los constructores del cuestionario se adecuan a la realidad del experimento y considerarlo válido. La respuesta es afirmativa en tanto en cuanto, y una vez realizado el estudio y realizada la rotación, resultan tres factores que reflejan la adecuación a los factores especificados por los constructores del cuestionario, con la anomalía del ítem 23 del cuestionario, que sale desplazado desde el factor Reparación (diseñado), hacia Atención. Los tres factores explican el 53,4 % de la varianza y se han marcado las saturaciones superiores a 0,30, tal como puede apreciarse en la tabla 51. La mayoría de los estudios analizados que aplican el TMMS-24 es el nivel que se utilizan mayoritariamente. (Martínez, Castellanos y Chacón, 2015) también lo recogen.

En el anexo 3 puede verse el formulario correspondiente al auto-cuestionario TMMS-24 que se ha empleado en el estudio. Para su corrección, los autores establecen cantidades determinadas para los sumatorios de los 8 ítems que se corresponden con cada uno de los factores que intervienen, según se explica en el apartado, Preparación de variables.

Tabla 54: Distribución Factorial del TMMS-24

ITEMS	Claridad	Reparación	Atención
Item_10	,811		
Item_11	,791		
Item_09	,759		
Item_12	,705		
Item_14	,696		
Item_16	,662		
Item_13	,629		
Item_15	,326		
Item_20		,881	
Item_18		,868	
Item_19		,805	
Item_17		,804	
Item_24		,618	
Item_22		,547	
Item_21		,483	
Item_08			,789
Item_03			,762
Item_07			,725
Item_02			,707
Item_04			,701
Item_06			,618
Item_01			,534
Item_05		-,376	,493
Item_23			,390

Como puede observarse la ubicación factorial del ítem 23 (*“Tengo mucha energía cuando me siento feliz”*¹³), presenta una anomalía, pues en el original pertenece a Reparación Emocional, y sin embargo sale como asignado al factor Atención Emocional.

4.4.2.2. *Auto-informe TECA*

La IE Interpersonal en este estudio viene representada por la competencia Empatía.

La Empatía es una variable fundamental dentro de la IE y ha sido objeto de estudio muy frecuentemente debido a sus importantes aplicaciones en diversos ámbitos. Davis (1996) la define como *“Un conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas”* (p. 12).

López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008), los autores del auto-cuestionario, nos indican que la finalidad del TECA es apreciar la capacidad empática desde una aproximación cognitiva y afectiva. Evalúa una dimensión global de la Empatía y cuatro escalas específicas relacionadas. Trata de evaluar los niveles de los distintos factores implicados: Adopción de Perspectivas, Comprensión emocional, Estrés empático, Alegría empática y Empatía total.

Los autores nos dicen que para la elaboración del TECA se han tenido en cuenta diferentes aspectos no contemplados en otros instrumentos, superando sus limitaciones y finalmente obteniendo un instrumento que contempla una definición más completa de la Empatía a partir de cuatro escalas distintas, pero relacionadas entre sí. Ello permite obtener una puntuación total y cuatro puntuaciones específicas, una por cada escala.

El TECA plantea la Empatía (en adelante ET) en base a dos dimensiones. Por una parte la dimensión cognitiva, que agrupa las escalas que se han denominado *Adopción de perspectivas* (en adelante AP) y *Comprensión emocional* (en adelante CE). Por otro lado, la

¹³ Ver Anexo 4

dimensión afectiva que engloba las escalas que se han llamado *Estrés empático (en adelante EE)* y *Alegría empática (en adelante AE)*.

Consta de 33 ítems, agrupados en cuatro factores de 8 o 9 ítems cada uno. Los ítems se responden en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). El Alfa de Cronbach es de 0,86 para el TECA global y oscila entre 0,70 y 0,78 para las cuatro dimensiones.

Una vez realizado el cálculo específico para este experimento, se puede concluir que presenta una buena consistencia interna, ya que se encuentra en los entornos dados por los autores con la salvedad del Estrés Empático que presenta una consistencia algo menor. Los valores para todos los factores de este test se muestran en la tabla 52.

Tabla 55: Consistencia interna del TECA

Variable	N	Alfa de Cronbach
Empatía Total	33	0,781
Adopción Perspectivas	9	0,751
Comprensión Emocional	9	0,744
Estrés Empático	8	0,593
Alegría Empática	8	0,726

Con respecto a la validez convergente, el TECA presentó correlaciones de 0,63 y de 0,73 con el *QMEE*¹⁴ y con la adaptación española del *IRI*¹⁵. Los cuatro factores extraídos explican el 37,4% del total de la varianza y por lo tanto así está compuesto el cuestionario.

De la misma manera que para el auto-cuestionario anterior y para comprobar su validez factorial, se ha realizado una prueba con efecto de Componentes Principales y rotación Varimax para tratar de comprobar si los factores especificados por los constructores

¹⁴ *QMEE*, *Questionnaire Measure of Emotional Empathy*; Mehrabian y Epstein, 1972; versión mejorada de Caruso y Mayer, 1998

¹⁵ *Interpersonal Reactivity Index (IRI)*. Davis (1980)

del cuestionario se adecuan a la realidad del experimento y considerarlo válido. La matriz sale coincidente con los factores nominales de cuestionario, incluido el ítem 10 que está incluido en los factores Adopción de perspectivas y Comprensión emocional en el análisis del instrumento que hacen los propios autores en el original.

Los cuatro factores explican el 38% de la varianza y su distribución factorial puede apreciarse en la tabla 53.

Tabla 56: Distribución Factorial del Autocuestionario TECA

ITEMS	Adopción	Comprensión	Alegría	Estrés
	Perspectivas	Emocional	Empática	Empático
Item_29		,099	,087	,039
Item_15	,647	,375	-,027	-,060
Item_11	,622	,031	,123	-,143
Item_20	,604	,065	,030	,210
Item_17	,564	-,070	,111	,148
Item_26	,551	,204	,189	-,131
Item_32	,524	-,003	,170	-,161
Item_06	,467	,056	-,026	,054
Item_10	,338	,276	,200	-,099
Item_33	,068	,702	-,058	,173
Item_24	,146	,666	-,096	,054
Item_01	,015	,647	-,083	,002
Item_13	,106	,566	,122	-,166
Item_14	-,055	,557	,101	-,031
Item_27	,356	,536	,151	-,116
Item_31	,103	,485	,380	,061
Item_07	,060	,448	,148	-,029
Item_25	,166	,111	,634	-,070
Item_04	,135	-,046	,602	,151
Item_16	,080	,265	,589	,170
Item_21	,012	,051	,585	-,036
Item_22	,091	-,061	,565	,056
Item_09	,103	,096	,559	,139
Item_19	,353	-,012	,457	,236
Item_02	-,009	,046	,448	,079
Item_23	-,131	-,037	,136	,667
Item_12	,015	,116	,293	,642
Item_18	,207	-,085	-,146	,586
Item_05	-,265	,031	-,103	,560
Item_30	,078	,240	,195	,559
Item_18	,073	-,176	,014	,536
Item_08	,098	,037	,124	,530
Item_03	,110	,073	-,118	-,318

En el anexo 4 puede verse el formulario correspondiente al auto-cuestionario TECA que se ha empleado en el estudio y a continuación se describen los cuatro factores del cuestionario TECA, tal como los definen sus autores:

- Adopción de perspectivas (AP):

Es un componente cognitivo que hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona (p. e.: *“Intento comprender a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva”*).

- Comprensión Emocional (CE):

Componente cognitivo que se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros (p. e.: *“Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos”*). Aunque la referencia emocional puede llevar a equívocos, esta escala se incluye dentro de la dimensión cognitiva, ya que la comprensión es una capacidad cognitiva de la persona que tiene empatía.

- Estrés Empático (EE):

Es un componente emocional que determina la capacidad de compartir las emociones desagradables de otra persona, es decir, de sintonizar emocionalmente con ésta (p. e.: *“No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas”*).

- Alegría Empática (AE):

Es un componente emocional que se refiere a la capacidad de compartir las emociones agradables de otra persona (Wispé, 1986). Este término hace referencia a la vertiente positiva de la escala anterior (p. e.: *“Cuando a alguien le sucede algo bueno, siento alegría”*).

4.4.3. Procedimiento

El estudio se planificó siguiendo un argumento en diferentes fases, que se describen a continuación.

4.4.3.1. Fase de Planificación.

Estudio desarrollado en una empresa española de Servicios de Atención y Venta Telefónica comercial (CC) de tamaño medio-grande (unos 2.000 trabajadores), multinacional y radicada esencialmente en Madrid con diversas instalaciones. La elección de la compañía, fue por ofrecimiento del doctorando a los responsables de la empresa, coincidiendo el interés del experimento y el interés de la propia compañía, pues como ya se ha adelantado, la intervención se realizó de forma totalmente gratuita. Teniendo en cuenta que las dificultades que puede tener este tipo de actuaciones en una compañía donde se trabaja en tiempo real son muy importantes, éstas se han tratado de minimizar debido a la buena disposición de la dirección de la compañía y de los profesionales intervinientes.

En esta fase se decidió que:

- Los participantes serían supervisores de equipos de trabajo de diferentes niveles medios y medio-altos de la organización que se dedican a dinamizar y coordinar agentes de ventas y de operaciones en diversos proyectos y con diferentes clientes. La casi totalidad de sus clientes son grandes empresas nacionales e internacionales. (Bancos, Eléctricas, Aseguradoras, etc.).
- Se mantendría informados a los participantes sobre la marcha de las actividades del proyecto y las posibles repercusiones en sus trabajos y en el de sus equipos.
- Se haría todo lo posible por causar el menor número de molestias a la compañía y a los participantes.

Se ha planificado un diseño cuasi-experimental, Pretest-Posttest con un grupo control y un grupo experimental:

- Grupo 1: Grupo de control. No realizaron el programa de intervención.
- Grupo 2: Grupo Experimental. Fueron formados por el programa PIEI.

El total de participantes entre ambos grupos sería de 400, con 220 para el grupo experimental y 180 para el grupo control, en función de las posibilidades reales de realización y también los intereses de la empresa en las personas que asistirían al programa.

4.4.3.2. Fase de Preparación.

Tal como se ha dicho, se practicó una política de comunicación que consiguió que ninguno de los participantes desconociera el procedimiento a seguir, su operativa y sus objetivos. Se realizaron diversas presentaciones a los responsables de más alto nivel dónde se les explicó claramente el alcance del proyecto, y los pasos sucesivos que se irían realizando, en especial las acciones formativas y todo el proceso de evaluación Pretest y Posttest, así como los datos que iban a ser recabados y el procedimiento de obtención de los mismos.

Se realizó un estudio de las posibilidades logísticas para realizar las intervenciones y que no hubiera situaciones de emergencia que empañaran el esfuerzo que sería necesario realizar por parte de todos los implicados.

Se eligieron áreas por tipologías de clientes y disponibilidad de personas hasta el total de los planificados para la formación de los grupos. Para su formación, y debido a las características del estudio y las actividades de la empresa, no fue posible llevar a cabo la selección aleatoria de los sujetos, diseño denominado de grupo de control no equivalente (Levy y Ellis, 2011). Los participantes se agruparon únicamente en función de las disponibilidades operativas de la compañía, no obedeciendo a ningún criterio más, y conformando una planificación de 10 intervenciones. En el primer taller de cada intervención

entrarían 40 personas aproximadamente, correspondiendo entre 20-25 los que realizarían el programa (Grupo Experimental), y entre 15-20 más, que sólo realizarían los auto-cuestionarios para formar el Grupo Control. Las cantidades reales se determinarían en el momento de planificar la intervención, pero siempre dentro de estos parámetros.

Dentro de algunas de las instalaciones que la compañía poseía se eligieron las que resultaban más idóneas para su realización, y que dispusieran de los medios que se necesitaban según los requerimientos de los talleres¹⁶.

Así mismo se decidieron los márgenes de fechas en las que tendrían lugar, el modo en que se haría la recogida de datos y la horquilla de fechas en las que se tendrían disponibles.

El periodo total de realización sería durante el 2013 y principios del 2014 (por extensión necesaria de las fechas de recogida de algunos datos Postest).

4.4.3.3. Fase de Aplicación: Temporalización, Itinerarios y Medidas.

La investigación contó en todo momento con el apoyo total de la organización donde se realizó. Esto fue posible, a través de una división específica de la organización que realiza intervenciones individuales y grupales en Recursos Humanos, aunque sin estar en el día a día de la organización y que asumió toda la responsabilidad de la política de comunicación del proyecto, que fue clara y amplia y detallada, según reconocimiento de los propios participantes. También se ocupó de la recopilación, no sin un gran esfuerzo, de los datos económicos correspondientes a cada una de las unidades operativas de la empresa, que resultaron implicadas. Y, por supuesto, también se ocupó, en colaboración con el autor del estudio, de la coordinación logística de agrupar a los distintos profesionales para la realización de los talleres, manteniendo en todo momento la operatividad de los distintos departamentos de la empresa.

¹⁶ Se especifican en el apartado, *Estructura del Programa PIEI*

El proyecto se realizó, tal como se planificó, a lo largo de 2013, en periodos de tres meses desde las primeras medidas Pre-test hasta las últimas medidas Post-test y el momento escogido para la impartición de los talleres sólo dependió de la disponibilidad que consideró la compañía en cada momento, realizándose los tres talleres en el plazo de tres días, dejando un margen entre primer y segundo taller cuando fue necesario. Se realizaron 10 acciones formativas (con tres talleres cada una). El número de participantes medio en cada taller estuvo alrededor de 20 participantes, tal como se había planificado, aunque no fueron todos del mismo tamaño porque siempre estuvieron sujetos a la operatividad de la compañía.

Previamente a la realización de cada taller, se revisaban, junto con los encargados de la compañía: lista de asistentes, lugar dónde tendría lugar (se realizó en diferentes salas a lo largo del estudio), su adecuación a los requerimientos necesarios, la disponibilidad de todo el material necesario y el aviso a las personas de apoyo, para que todo funcionara correctamente.

Los talleres 1 y 2, dado que su duración es de cuatro horas, se realizaron indistintamente por la mañana o por la tarde, atendiendo, prioritariamente, a la disponibilidad de los participantes. El taller 3, de ocho horas, siempre se realizó en un día completo. Al comienzo de cada taller, el formador estuvo acompañado de una persona de la organización para dejar constancia de la seriedad del estudio y del compromiso de todos los participantes, y como ayuda para la logística, aunque marchándose posteriormente cuando los participantes terminaban de realizar los cuestionarios.

Debido tanto a las características de la compañía (turnos, horarios, servicios y disponibilidad del personal) como por la propia complejidad del proceso (necesidad de aulas adaptadas, material audiovisual, material didáctico necesario), se registraron numerosas incidencias que se fueron solventando tomando las medidas adecuadas a cada circunstancia sin que afectaran al discurrir de la investigación.

Se realizó una acción formativa en un ciclo mensual en una determinada semana de cada uno de ellos. Sobre la marcha se fue decidiendo qué semana sería, en función de la disponibilidad real de participantes. La implementación en fechas reales fue, desde Enero-2013 que tuvo lugar el primero hasta Diciembre-2014, que tuvo lugar el último. Durante los meses de Mayo y Agosto no realizó ningún taller por motivos vacacionales. Tres meses después de cada intervención se tenía una sesión para completar auto-cuestionarios, de todos los participantes que habían estado en sus correspondientes auto-cuestionarios previos. La fecha de finalización de todas las intervenciones del estudio fue Marzo de 2014, tal como se muestra en la tabla 54.

Tabla 57: Planificación temporal del proyecto

PLANIFICACIÓN TALLERES-EVALUACIONES						
		Pretest		Intervención	Postest	
		Cuestionarios	Desempeño	Talleres	Desempeño	Cuestionarios
AÑO 2013	ENERO	1	1	1		
	FEBRERO	2	2	2		
	MARZO	3	3	3		
	ABRIL	4	4	4	1	1
	MAYO				2	2
	JUNIO	5	5	5	3	3
	JULIO	6	6	6	4	4
	AGOSTO					
	SEPTIEMBRE	7	7	7	5	5
	OCTUBRE	8	8	8	6	6
	NOVIEMBRE	9	9	9		
	DICIEMBRE	10	10	10	7	7
AÑO 2014	ENERO				8	8
	FEBRERO				9	9
	MARZO				10	10

En resumen, por cada acción formativa se realizaron tres talleres presenciales correspondientes a los tres módulos del programa PIEI y se tomaron datos y evaluaciones de la manera que se especifica:

- Medidas Pre-Test: Obtención de los primeros datos de Rendimiento, Absentismo, y Rotación Laboral, y realización de los cuestionarios Pretest por parte de todos los participantes mediante los instrumentos utilizados.
- Medidas Post-Test: Tres meses después de la acción formativa se realizaba una sesión corta de una hora aproximadamente para la realización de los auto-cuestionarios Postest, tanto para los participantes en los talleres como los que no los habían realizado y paralelamente, la obtención de datos posteriores Rendimiento, Absentismo, y Rotación Laboral.

En la figura 2 pueden verse los distintos itinerarios de aplicación del programa, que han dado lugar a los dos grupos de intervinientes: Control y Experimental.

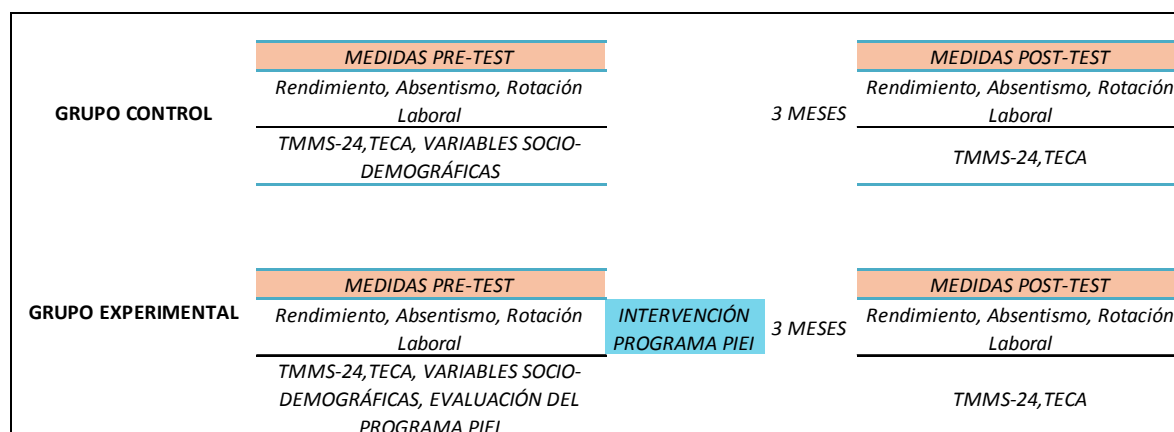


Figura 2: Itinerario formativos de los participantes

Tal como puede apreciarse, en la prueba Pretest, cada interviniente que participó en la investigación, completó los cuestionarios de datos socio-demográficos y los auto-cuestionarios en presencia del autor del estudio y formador del programa antes de la impartición del primer taller. Como colofón, al finalizar el último taller, se les pidió que

rellenaran el cuestionario de calidad percibida del programa y su impartición, que figura en el anexo 2. Para la prueba Posttest, no se siguió la misma agrupación que en Pretest, obedeciendo los grupos formados, de nuevo a la operatividad de la compañía.

4.5. Análisis de Datos

4.5.1. Software usado.

Los datos recogidos han sido sometidos a diferentes transformaciones previas mediante hojas de cálculo Excel y sobre todo, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para Windows para todas las pruebas estadísticas y de contraste.

4.5.2. Preparación de datos.

Respecto a las variables que miden los factores de la IE Intrapersonal, en la tabla 58 se especifican los niveles establecidos para el cuestionario TMMS-24 y para cada una de ellas. Cada variable adopta un nivel en función de la puntuación total (máximo de 40).

Tabla 58: Corrección-Evaluación TMMS-24

FACTOR	DESCRIPCIÓN	NIVEL		HOMBRES	MUJERES
ATENCIÓN	<i>Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada (Suma de Items del 1 al 8)</i>	0	BAJA. Mejorar	< 21	<24
		1	ADECUADA	22 a 32	25 a 35
		2	EXCESIVA. Mejorar	>33	>35
CLARIDAD	<i>Comprendo bien mis estados emocionales (Suma de items del 9 al 16)</i>	0	BAJA. Mejorar	<25	<23
		1	ADECUADA	26 a 35	24 a 34
		2	EXCELENTE	>36	>35
REPARACIÓN	<i>Regulo los estados emocionales correctamente (Suma de items del 17 al 24)</i>	0	BAJA. Mejorar	<23	<23
		1	ADECUADA	24 a 35	24 a 34
		2	EXCELENTE	>36	>35

Fuente: Fernández-Berrocal et al. (2004)

Los valores de los factores del TECA de Empatía y los factores componentes que se han usado han sido los valores absolutos del 0 al 40 o 45 dependiendo del factor componente y del 0 al 165 para la Empatía total.

Respecto a las variables socio-demográficas se han tratado todas de manera dicotómica para facilitar el estudio:

- Género
 - 0- Hombre
 - 1- Mujer
- Formación Académica
 - 0- Pre-universitaria: Hasta secundaria
 - 1- Universitaria: Más de secundaria (estudiantes o graduados)
- Edad ¹⁷
 - 0- Hasta 35 años
 - 1- Más de 35 años
- Experiencia en el Sector
 - 0- Hasta 8 años
 - 1- Más de 8 años
- Experiencia en el Cargo
 - 0- Hasta 4 años
 - 1- Más de 4 años

Respecto al agrupamiento de las variables expresadas en años de experiencia, se ha seguido el criterio que proporcionó la compañía que además ha producido un equilibrio espontáneo en los bloques por número de participantes.

¹⁷ Edad, Experiencia en el Sector y en el Cargo, se hicieron dicotómicas por indicación de la compañía.

Las variables de Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación) y sus variaciones se han expresado también como la estructura la compañía, esto es, de forma proporcional a medidas de referencia estandarizadas previamente por la propia organización. No obstante, en todas las tablas de resultados y para los cálculos, se ha seguido el modelo decimal para facilitar su procesamiento y visión de los resultados.

4.5.3. Pruebas estadísticas realizadas

El primer planteamiento que surgió fue la decisión de usar pruebas paramétricas o no-paramétricas para las variables cuantitativas. Es sabido que las primeras tienen mucha más potencia pero son más restrictivas en cuanto a las condiciones de uso. Martínez *et al.* (2014) tratan en profundidad los supuestos que justifican el uso de unos u otros en este tipo de diseños. No obstante cuando la muestra es grande ($N > 30$) puede simplificarse la decisión. La decisión de usar pruebas paramétricas, está soportado por la mayoría de los estudios de esta naturaleza, incluyendo a Jim Frost¹⁸, estadístico que colabora con el Eiconsortium para análisis estadísticos relacionados con la IE, que argumenta que si la media y la mediana de una distribución están muy cerca, podemos aplicar pruebas paramétricas en las siguientes situaciones: $N > 20$, grupos homogéneos con $N > 15$ en cada uno, que es incluso menos restrictivo que la generalidad de las fuentes consultadas.

En las pruebas de exploración realizadas en todas las variables cuantitativas que se manejaron, se cumple la cercanía de media y mediana y por lo tanto, habiendo realizado consulta personal con Rosario Martínez del departamento de métodos de la UCM, se optó por la realización y presentación de pruebas paramétricas, incluso habiendo diferencias de tamaño entre el grupo Control y el Experimental. No obstante se realizaron comprobaciones

¹⁸ <http://blog.minitab.com/blog/adventures-in-statistics/choosing-between-a-nonparametric-test-and-a-parametric-test>

con las equivalentes no-paramétricas con resultados muy próximos y que no cambian en nada la dirección de los resultados inferidos.

Una vez decidido el planteamiento estadístico, para el contraste de las hipótesis planteadas y validación de los instrumentos utilizados, se usaron las siguientes pruebas estadísticas:

- Alfa de Cronbach: Análisis de consistencia interna (fiabilidad) de los instrumentos usados, tal como se ha calculado en el apartado Instrumentos.
- Análisis Factorial Confirmatorio: Pruebas de validez factorial de los mismos instrumentos, tal como se determinó en el apartado Instrumentos.
- Prueba Chi-2: Evaluación del comportamiento de las frecuencias de las variables de la IE Intrapersonal, en grupos independientes.
- Prueba McNemar-Bowker: Evaluación y comparación en pruebas Pretest-Posttest, de las variables ordinales de la IE Intrapersonal. Es una prueba de contraste similar a Chi-2 para datos apareados o repetidos de más de dos niveles.
- Prueba t-Sudent: Comparación del comportamiento de las medias de las variables de la IE Interpersonal (Empatía) y Desempeño Laboral, ya que son continuas.
- Correlaciones de Spearman y Pearson: Evaluación de las dependencias Pretest y Posttest de las variables ordinales y cuantitativas respectivamente.
- Análisis Factorial Mixto (MLG de medidas repetidas): Comparación de interacciones de las variables de la IE Interpersonal y del Desempeño Laboral, para grupos independientes (Control, Experimental) y medidas repetidas (Pretest, Posttest)¹⁹.

¹⁹ Prueba Split Plot (Martínez, Castellanos y Chacón, 2015).

4.6. **Resumen**

En este apartado se ha descrito al grupo de participantes, compuesto finalmente por 282 sujetos (192 en el Grupo Experimental y 90 en el Grupo Control), y cuál ha sido su distribución en base a las variables socio-demográficas tratadas.

Se han establecido las hipótesis que se deben contrastar para avanzar en la consecución de los objetivos marcados en el estudio. Son siete hipótesis agrupadas en dos bloques: Contraste de la situación Pretest y Análisis de la evolución Pretest-Posttest para comprobar la hipotética eficacia del programa PIEL.

Se han definido las variables que están asociadas a los conceptos con los que se ha decidido trabajar. Han quedado patentes los criterios de elección de instrumentos con los que se evaluaría a los participantes para obtener y comparar sus niveles. El TMMS-24, para evaluar las variables de la IE Intrapersonal (Atención, Claridad y Reparación Emocional) y el TECA para las variables de la IE Interpersonal (Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Estrés Empático, Alegría Empática y Empatía Total),. También se han descrito los análisis preceptivos de fiabilidad y validez de esos mismos instrumentos para que el estudio pueda considerarse efectivo. El Desempeño Laboral, es un concepto interpretativo compuesto de tres variables: Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral.

Se ha relatado cómo se planificó el estudio y como se prepararon las condiciones idóneas para la realización de los talleres. La implementación del proyecto se ha llevado a cabo durante el año 2013 y parte del 2014.

Posteriormente, se ha establecido el nivel de significación ($p < 0,05$), con el que se trabajará y se han definido las pruebas estadísticas a realizar para contrastar las hipótesis. El tratamiento de los datos se ha decidido hacer con la hoja de cálculo Excell y con el programa SPSS v.19 en español.

RESULTADOS



5. Resultados

Como se viene exponiendo, el objetivo fundamental del presente trabajo de investigación, ha sido estudiar el impacto de un programa de intervención formativa (programa PIEI) en el desarrollo de la IE de los participantes (Grupo Experimental) y en el Desempeño Laboral de los equipos liderados por los mismos participantes, mediante la comparación con los que no han participado en el programa (Grupo Control), en un Centro de Llamadas (CC).

Finalmente se obtuvieron datos de 282 sujetos. De ellos se evaluaron las siguientes variables: IE Intrapersonal (Atención, Claridad y Reparación como variables ordinales), IE Interpersonal (Empatía y sus factores componentes, como variables cuantitativas), Desempeño Laboral de los equipos que lideran (Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral que son variables cuantitativas) y por último una serie de datos socio-demográficos de los participantes que se han considerado importantes para la investigación.

Para todas las pruebas estadísticas utilizadas se ha tenido en cuenta una significación estadística de $p < 0,05$, acorde con una mayoría de estudios analizados de esta naturaleza.

5.1. Situación Pre-test

Dado que el objetivo del estudio es evaluar el impacto de la intervención formativa, se trata de evaluar cuál es la situación inicial (Pretest) en todas las variables intervinientes, tanto de la IE Intrapersonal, de la IE Interpersonal del participante y del Desempeño Laboral del equipo supervisado y evaluar su posible impacto en los resultados Postest.

Con el fin de tener una descripción más detallada de la estructura del grupo de participantes, a continuación se muestran las proporciones y medias Pretest de los participantes, en relación con las variables socio-demográficas.

En las tablas 59 y 60, se muestran los datos de los tres factores de la IE Intrapersonal en sus tres niveles (bajo, adecuado y demasiada/excelente) expresadas en porcentajes de participantes sobre el total, dado que son variables ordinales.

Tabla 59: Frecuencias de la IE Intrapersonal Pretest

Variable		Frecuencia
Atención	Baja	26,2%
	Adecuada	71,7%
	Demasiada	2,1%
Claridad	Baja	13,1%
	Adecuada	57,9%
	Excelente	29,0%
Reparación	Baja	4,8%
	Adecuada	53,1%
	Excelente	42,1%

Tabla 60: Frecuencias de la IE Intrapersonal Pretest por variables socio-demográficas

Variable		Género		Edad		Formación		Experiencia Sector		Experiencia Cargo	
		Hombre	Mujer	Hasta 35 años	Mayor de 35 años	Pre-universitaria	Universitaria	Hasta 8 años	Mayor de 8 años	Hasta 4 años	Mayor de 4 años
Atención	Baja	26,2%	26,3%	28,1%	24,5%	25,9%	26,6%	21,6%	30,8%	26,3%	26,2%
	Adecuada	71,7%	73,0%	71,1%	73,5%	72,7%	72,0%	77,7%	67,1%	73,0%	71,7%
	Demasiada	2,1%	0,7%	0,7%	2,0%	1,4%	1,4%	0,7%	2,1%	0,7%	2,1%
Claridad	Baja	13,1%	18,2%	17,0%	14,3%	14,4%	16,8%	12,2%	18,9%	12,4%	18,6%
	Adecuada	57,9%	60,6%	62,2%	56,5%	62,6%	55,9%	64,7%	53,8%	62,8%	55,9%
	Excelente	29,0%	21,2%	20,7%	29,3%	23,0%	27,3%	23,0%	27,3%	24,8%	25,5%
Reparación	Baja	4,8%	5,8%	7,4%	3,4%	5,0%	5,6%	5,0%	5,6%	2,9%	7,6%
	Adecuada	53,1%	59,1%	57,8%	54,4%	59,7%	52,4%	58,3%	53,8%	56,2%	55,9%
	Excelente	42,1%	35,0%	34,8%	42,2%	35,3%	42,0%	36,7%	40,6%	40,9%	36,6%

Las tablas 61 y 62, muestran los valores de las medias y desviaciones típicas Pretest de la IE Interpersonal de los participantes, describiendo sus factores, incluyendo la Empatía Total.

Tabla 61: Medias y desviaciones típicas de la IE Interpersonal Pretest

Variable	Desviación	
	Media	típica
Adopción Persepectivas	29,15	2,28
Comprensión Emocional	30,29	2,75
Estrés Empático	21,95	3,40
Alegría Empática	28,65	2,93
Empatía total	110,05	6,83

Tabla 62: Medias de la IE Interpersonal Pretest por variables socio-demográficas

Variable	Genero		Edad		Formación		Experiencia Sector		Experiencia Cargo	
	Hombre	Mujer	Hasta 35 años	Mayor de 35 años	Pre-universitaria	Universitaria	Hasta 8 años	Mayor de 8 años	Hasta 4 años	Mayor de 4 años
Adopción Persepectivas	29,1	29,2	29,2	29,1	29,0	29,3	29,1	29,2	29,1	29,2
Comprensión Emocional	30,1	30,5	30,3	30,3	30,2	30,4	30,1	30,5	30,0	30,5
Estrés Empático	21,9	22,0	21,8	22,0	22,1	21,8	22,2	21,7	22,4	21,5
Alegría Empática	28,5	28,8	28,5	28,8	28,5	28,8	28,4	28,9	28,4	28,9
Empatía total	109,6	110,5	109,9	110,2	109,8	110,3	109,8	110,3	109,9	110,2

Las tablas 63 y 64, muestran los datos de las medias y desviaciones típicas Pretest del Desempeño Laboral de los equipos participantes que han sido suministrados por la compañía.

Tabla 63: Medias y desviaciones típicas del Desempeño Laboral Pretest

Variable	Media	Desviación típica
Rendimiento	,1544	,0249
Absentismo	,0894	,0539
Rotación	,2173	,0768

Tabla 64: Medias de Desempeño Laboral Pretest por variables socio-demográficas

Variable	Genero		Edad		Formación		Experiencia Sector		Experiencia Cargo	
	Hombre	Mujer	Hasta 35 años	Mayor de 35 años	Pre-universitaria	Universitaria	Hasta 8 años	Mayor de 8 años	Hasta 4 años	Mayor de 4 años
Rendimiento	,1562	,1525	,1517	,1570	,1535	,1553	,1528	,1560	,1499	,1586
Absentismo	,0936	,0849	,0919	,0870	,0904	,0884	,0924	,0864	,0948	,0842
Rotación	,2431	,1880	,2038	,2282	,2063	,2274	,2091	,2248	,2094	,2240

A continuación se ha analizado la situación Pretest en todas las variables, con el fin de observar si existen diferencias entre los participantes por el hecho de haber sido asignados a uno de los grupos de investigación: Grupo Control o Grupo Experimental. Las variables de la IE Intrapersonal son variables ordinales y el grupo es una variable nominal, y por lo tanto, para analizar su situación realizamos la prueba χ^2 con la variable Grupo como mediadora.

Puede apreciarse en la tabla 65, que en ninguna de las variables (Atención, Claridad y Reparación Emocional), se aprecian diferencias respecto a ninguno de los grupos al nivel de significación establecido (0,05).

Tabla 65: Tabla Chi-2 de diferencias IE Intrapersonal

Variable	χ^2	gl (2)	p
Atención	2,000		,476
Claridad	5,796		,055
Reparación	0,331		,847

Igualmente se analiza la situación Pretest en todas las variables intervinientes de la IE Interpersonal. Dado que son variables cuantitativas hemos realizado un contraste t-Student de las medias, con el Grupo (Control, Experimental) como variable mediadora y el resultado es que ninguna de las variables presenta diferencias al nivel de significación $p < 0,05$ tal como puede verse en la tabla 66.

Tabla 66: t-Student IE Interpersonal Pretest

Variable	F	p	t	gl	p
Adopción Perspectivas			-,632	247,23	0,577
Comprensión Emocional	0,148	0,701	,874	280	0,383
Estrés Empático	2,142	0,144	,443	280	0,658
Alegría Empática	2,153	0,143	-,867	280	0,387
Empatía Total	2,608	0,107	,014	280	0,989

En cuanto a las variables de Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación), dado que también son variables cuantitativas también se ha realizado un contraste t-Student de las medias, con el grupo (Control, Experimental) como variable mediadora y no se ha encontrado ninguna diferencia al nivel de significación establecido, tal como puede apreciarse en la tabla 67.

Tabla 67: t-Student Desempeño Laboral Pretest

Variable	F	p	t	gl	p
Rendimiento			-0,149	140,69	0,882
Absentismo	1,312	0,253	0,173	280	0,863
Rotación			-0,422	128,68	0,673

Como resumen, no se aprecia ninguna diferencia en la situación Pretest de los participantes, en ninguna de las variables.

5.2. Contraste de Hipótesis

Hipótesis I: El Género, la Edad, la Formación académica y la Experiencia del supervisor no influyen sobre el nivel de los factores de su IE, tanto Intra como Interpersonal.

Realizando una prueba χ^2 respecto a las variables de IE Intrapersonal, en la tabla 68, puede apreciarse que existen algunas diferencias significativas en Atención Emocional respecto a la Experiencia en el Sector con $gl=2$, en todos los casos.

Tabla 68: Chi-2 de IE Intrapersonal respecto a Género, Edad, Formación y Experiencia

Variable	Género		Edad		Formación Académica		Experiencia Sector		Experiencia Cargo	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Atención	1,080	0,583	1,128	0,569	0,580	0,748	6,776	0,034	1,080	0,583
Claridad	2,980	0,225	2,760	0,252	1,291	0,524	3,919	0,141	2,324	0,313
Reparación	1,493	0,474	3,251	0,197	1,525	0,466	0,561	0,755	3,226	0,199

Para contrastar la a la IE Interpersonal, se ha realizado un contraste t-Student de las medias. Como puede observarse en las tabas 69 a 72, no se aprecian diferencias en Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Alegría Empatía y Empatía Total. Sí existen diferencias, como puede apreciarse en la tabla 73, en Estrés Empático, respecto a la Experiencia en el cargo. No obstante, no se puede confirmar la hipótesis establecida.

Tabla 69: t-Student de Interpersonal respecto al Género

Variable	Género				
	F	p	t	gl(280)	p
Adopción Persepectivas	0,005	0,943	-0,267		0,790
Comprensión Emocional	2,976	0,086	-1,157		0,248
Estrés Empático	1,024	0,312	-0,394		0,694
Alegría Empática	2,088	0,150	-1,000		0,318
Empatía total	0,347	0,556	-1,182		0,238

Tabla 70: t-Student de Interpersonal respecto a Edad

Variable	Edad				
	F	p	t	gl(280)	p
Adopción Persepectivas	0,319	0,573	0,335		0,738
Comprensión Emocional	0,025	0,874	0,141		0,888
Estrés Empático	1,280	0,259	-0,483		0,629
Alegría Empática	1,235	0,267	-0,775		0,439
Empatía total	0,038	0,845	-0,405		0,686

Tabla 71: t-Student de IE Interpersonal respecto a Formación Académica

Variable	Formación				
	F	p	t	gl(280)	p
Adopción Persepectivas	1,468	0,227	-1,318		0,189
Comprensión Emocional	0,008	0,930	-0,429		0,668
Estrés Empático	0,203	0,653	0,713		0,476
Alegría Empática	0,025	0,876	-1,003		0,317
Empatía total	1,106	0,294	-0,687		0,493

Tabla 72: *t-Student IE Interpersonal respecto a Experiencia en el Sector*

Variable	Experiencia Sector				
	F	p	t	gl(280)	p
Adopción Persepectivas	0,228	0,634	-0,219	280	0,827
Comprensión Emocional			-1,294	267,5	0,197
Estrés Empático	1,543	0,215	1,204	280	0,229
Alegría Empática	0,004	0,949	-1,371	280	0,172
Empatía total	0,001	0,975	-0,582	280	0,561

Tabla 73: *t-Student IE Interpersonal respecto a Experiencia en el Cargo*

Variable	Experiencia Cargo				
	F	p	t	gl(280)	p
Adopción Persepectivas	0,014	0,906	-0,568		0,570
Comprensión Emocional	0,227	0,634	-1,534		0,126
Estrés Empático	0,310	0,578	2,195		0,029
Alegría Empática	2,149	0,144	-1,605		0,110
Empatía total	0,454	0,501	-0,406		0,685

Hipótesis II: El Género y la Edad del supervisor no influyen sobre el nivel de Desempeño Laboral del equipo que lidera.

Realizando un contraste t-Student, como puede apreciarse en la tabla 74, existen diferencias significativas en la variables Rotación respecto a la variable Género y a la variable Edad.

Tabla 74: *t-Student Desempeño Laboral respecto a Género y Edad*

Variable	Género					Edad				
	F	p	t	gl	p	F	p	t	gl	p
Rendimiento	2,553	0,111	1,234	267	0,218	0,641	0,424	-1,751	267	0,081
Absentismo	1,682	0,196	1,352	280	0,178	0,176	0,675	0,769	280	0,443
Rotación	3,395	0,067	5,965	241	0,000	2,189	0,140	-2,489	241	0,013

Las tablas 75 y 76 muestran que existe más rotación en los equipos, cuando los supervisores son los hombres y los mayores de 35. No se puede confirmar la hipótesis.

Tabla 75: Diferencia de Rotación Laboral por Género

Variable	Género	Media	Desviación Típica
Rendimiento	Hombre	0,1562	0,0241
	Mujer	0,1525	0,0256
Absentismo	Hombre	0,0936	0,0531
	Mujer	0,0849	0,0545
Rotación	Hombre	0,2431	0,0766
	Mujer	0,1880	0,0660

Tabla 76: Diferencia de Rotación Laboral por Edad

Variable	Edad	Media	Desviación Típica
Rendimiento	Hasta 35 años	0,1517	0,0225
	Meyores de 35 años	0,1570	0,0267
Absentismo	Hasta 35 años	0,0919	0,0520
	Meyores de 35 años	0,0870	0,0556
Rotación	Hasta 35 años	0,2038	0,0690
	Meyores de 35 años	0,2282	0,0811

Hipótesis III: Mayores niveles de formación académica o más años de experiencia (sector, cargo) del supervisor producen un mejor Desempeño Laboral (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación) del equipo que dirige.

Aplicando de nuevo un contraste t-Sudent, y teniendo en cuenta que, en este caso, las significaciones son unilaterales (así se representan en las tablas), puede observarse en la tabla 77, que existen diferencias significativas en las variables Rotación respecto a la Formación académica y del Rendimiento respecto a la Experiencia en el cargo. La tabla 78 muestra que los operadores de los equipos cuyos supervisores son universitarios los que más rotan.

La tabla 79 muestra que son los operadores de los supervisores más experimentados en el cargo los que más rinden.

En cuanto al Absentismo, se ha tomado la decisión de no considerarla significativa al estar en el límite y ser las significaciones escasas.

En cualquier caso, no se puede confirmar la hipótesis.

Tabla 77: t-Student Desempeño Laboral respecto a Formación y Experiencia

Variable	Formación					Experiencia Sector					Experiencia Cargo				
	F	p	t	gl	p	F	p	t	gl	p	F	p	t	gl	p
Rendimiento	0,081	0,776	-0,605	267	0,273	0,025	0,875	-1,063	267	0,144	3,743	0,054	-2,907	267	0,002
Absentismo	0,727	0,395	0,310	280	0,378	2,614	0,107	0,929	280	0,177	5,327	0,022	1,661	280	0,049
Rotación			-2,172	239	0,015	2,203	0,139	-1,596	241	0,056	2,441	0,120	-1,482	241	0,070

Tabla 78: Diferencia de Rotación por Formación Académica

Variable	Formación	Media	Desviación Típica
Rendimiento	Pre-universitaria	0,1535	0,0253
	Universitaria	0,1553	0,0245
Absentismo	Pre-universitaria	0,0904	0,0590
	Universitaria	0,0884	0,0485
Rotación	Pre-universitaria	0,2063	0,0697
	Universitaria	0,2274	0,0818

Tabla 79: Diferencia de Rendimiento por Experiencia en el Cargo

Variable	Experiencia en el Cargo	Media	Desviación Típica
Rendimiento	Hasta 4 años	0,1499	0,0256
	Más de 4 años	0,1586	0,0235
Absentismo	Hasta 4 años	0,0948	0,0619
	Más de 4 años	0,0842	0,0446
Rotación	Hasta 4 años	0,2094	0,0706
	Más de 4 años	0,2240	0,0813

Hipótesis IV: Mayores niveles de IE del supervisor producen un mejor desempeño (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación Laboral) del equipo que dirige.

Realizadas pruebas de correlación de Spearman y Pearson para evaluar esta hipótesis no existe ninguna correlación significativa entre la IE del supervisor y el Desempeño Laboral del equipo para ninguna de sus variables en la situación Pretest, como puede verse en las tablas 80 y 81, ninguna variable correlaciona. La hipótesis no se puede confirmar.

Tabla 80: Correlación IE Intrapersonal con Desempeño Laboral

Variable	Atención		Claridad		Reparación	
	Rho Spearman	p	Rho Spearman	p	Rho Spearman	p
Rendimiento	-0,079	0,1963	-0,011	0,8630	-0,012	0,8386
Absentismo	-0,020	0,7434	-0,131	0,0278	-0,007	0,9080
Rotación	-0,065	0,3110	-0,047	0,4650	0,031	0,6350

Tabla 81: Correlación IE Interpersonal respecto a Desempeño Laboral

	Adopción de Perspectivas		Comprensión Emocional		Estrés Empático		Alegría Empática		Empatía	
	Correlación Pearson	p	Correlación Pearson	p	Correlación Pearson	p	Correlación Pearson	p	Correlación Pearson	p
Rendimiento	0,002	0,9713	0,100	0,1025	0,008	0,9006	0,000	0,9986	0,045	0,4623
Absentismo	0,001	0,9878	-0,004	0,9493	0,058	0,3277	0,036	0,5493	0,043	0,4687
Rotación	-0,039	0,5455	-0,012	0,8513	-0,039	0,5497	0,005	0,9330	-0,035	0,5903

Hipótesis V: La participación en el programa PIEI, incrementa los niveles de IE de los supervisores incluidos en él.

En cuanto a la IE Intrapersonal, y dado que son variables ordinales y se comparan en una situación Pretest-Posttest, para contrastar la hipótesis, se aplicará la prueba McNemar-Bowker a las variables, Atención, Claridad y Reparación Emocional.

La aplicación del programa PIEI produce diferencias significativas en Atención Emocional con los resultados que se observan en la tabla 82.

Tabla 82: McNemar-Bowker Atención emocional Pretest-Postest

Atención			
	McNemar-Bowker	gl	p
Control			0,163
Experimental	34,041	2	0,000

En la tabla 83 puede observarse el número de casos resultantes para cada uno de los órdenes de la variable Atención Emocional, en el Grupo Experimental.

Tabla 83: Tabla de Recuento de casos de Atención emocional Pretest-Postest

Grupo Experimental		Atención Postest			Total
		Baja	Adecuada	Demasiada	
Atención Pretest	Baja	7	44	0	51
	Adecuada	5	130	0	135
	Demasiada	0	3	1	4
	Total	12	177	1	190

De igual manera, la aplicación del programa PIEI produce diferencias en Claridad Emocional con los resultados que se observan en la tabla 84.

Tabla 84: McNemar-Bowker Claridad Emocional Pretest-Postest

Claridad			
	McNemar-Bowker	gl (3)	p
Control	5,394		0,145
Experimental	45,170		0,000

En la tabla 85 puede observarse el número de casos resultantes para cada uno de los órdenes de la variable Atención Emocional, en el Grupo Experimental.

Tabla 85: Tabla de recuento de casos de Claridad emocional Pretest-Postest

Grupo Experimental		Claridad Postest			Total
		Baja	Adecuada	Excelente	
Claridad Pretest	Baja	2	15	7	24
	Adecuada	1	76	43	120
	Excelente	0	7	39	46
	Total	3	98	89	190

La aplicación del programa PIEI produce diferencias significativas en Reparación Emocional como puede observarse en la tabla 86.

Tabla 86: McNemar-Bowker de Reparación Emocional Pretest-Postest

Reparación	McNemar-Bowker	gl (3)	p
Control	5,042		0,169
Experimental	30,590		0,000

Los casos resultantes para Reparación Emocional pueden observarse en la tabla 87.

Tabla 87: Tabla de Recuento de casos de Reparación emocional Pretest-Postest

Grupo Experimental		Reparación Postest			Total
		Baja	Adecuada	Excelente	
Reparación Pretest	Baja	2	5	3	10
	Adecuada	1	58	44	103
	Excelente	0	8	69	77
	Total	3	71	116	190

En cuanto a las variables de la IE Interpersonal, al ser cuantitativas, para poner a prueba la hipótesis se ha explorado el impacto del programa PIEI mediante un ANOVA mixto de dos factores (MLG), uno de medidas independientes (Grupos Control y Experimental) y otro de medidas repetidas (Pretest-Posttest).

Los descriptivos de Adopción de Perspectivas se muestran en la tabla 88.

Tabla 88: Descriptivos de Adopción de perspectivas por grupos y Pretest-Posttest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Adopción Persepectivas Pretest	Grupo Control	29,04	1,728	92
	Grupo experimental	29,21	2,506	190
	Total	29,15	2,280	282
Adopción Persepectivas Posttest	Grupo Control	29,27	1,852	92
	Grupo experimental	30,37	2,395	190
	Total	30,01	2,289	282

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,280) = 25,289$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,083$), mostrando medias más altas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). Se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,280)=6,34$, $p=0,012$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,022$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,280) = 11,459$, $p=0,001$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,039$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa (Pretest-Posttest), $p=0,000$, en el factor Grupo (Control y Experimental), $p=0,012$ y en la interacción Grupo y Programa, $p=0,000$ del grupo Experimental.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 89 a 91.

Tabla 89: Diferencias de AP por Grupos (Control-Experimental)

Diferencia Medias Grupo Control - Grupo Experimental	Error típ.	Sig.
-,632	,251	,012

Tabla 90: Diferencias de AP por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
-,698	,139	,000

Tabla 91: Diferencias de AP por Interacción Grupo-Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	-,228	,228	,318
Experimental	-1,168	,159	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos. Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Los descriptivos de Comprensión Emocional se muestran en la tabla 92.

Tabla 92: Descriptivos de Comprensión emocional por grupos y Pretest-Posttest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Comprensión Emocional Pretest	Grupo Control	30,50	2,514	92
	Grupo experimental	30,19	2,858	190
	Total	30,29	2,750	282
Comprensión Emocional Posttest	Grupo Control	30,78	2,281	92
	Grupo experimental	31,11	2,473	190
	Total	31,00	2,413	282

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,280) = 23,985$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,079$), mostrando medias más altas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). No se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,280)=0,001$, $p=0,977$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,000$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,280) = 6,643$, $p=0,010$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,023$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 93 y 94.

Tabla 93: Diferencias de CE por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
-,597	,122	,000

Tabla 94: Diferencias de CE por Interacción Grupo-Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	-,283	,200	,159
Experimental	-,911	,139	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Comprensión Emocional (CE). Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Los descriptivos de Estrés Empático se muestran en la tabla 95.

Tabla 95: Descriptivos de Estrés empático por grupos y Pretest-Posttest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Estrés Emocional Pretest	Grupo Control	22,08	2,999	92
	Grupo experimental	21,88	3,590	190
	Total	21,95	3,404	282
Estrés Emocional Posttest	Grupo Control	22,46	3,424	92
	Grupo experimental	22,92	3,174	190
	Total	22,77	3,259	282

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,280) = 20,217$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,067$), mostrando medias más altas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). No se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,280)=0,012$, $p=0,729$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,000$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,280) = 4,337$, $p=0,038$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,015$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$, y en la interacción Grupo y Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$ del grupo Experimental.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 96 y 97.

Tabla 96: Diferencias de EE por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
-,709	,158	,000

Tabla 97: Diferencias de EE por Interacción Grupo- Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	-,380	,259	,143
Experimental	-1,037	,180	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Estrés Empático (EE). Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Los descriptivos de Alegría Empática se muestran en la tabla 98.

Tabla 98: Descriptivos de Alegría empática por grupos y Pretest-Posttest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Alegría Emocional Pretest	Grupo Control	28,43	2,578	92
	Grupo experimental	28,76	3,090	190
	Total	28,65	2,932	282
Alegría Emocional Posttest	Grupo Control	28,39	2,976	92
	Grupo experimental	29,99	2,862	190
	Total	29,47	2,990	282

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,280) = 13,479$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,046$), mostrando medias más altas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). Se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,280)=8,311$, $p=0,004$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,029$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,280) = 15,524$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,053$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$, en el factor Grupo (Control y Experimental), $p=0,004$ y en la interacción Grupo y Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$ del grupo Experimental.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 99 y 100.

Tabla 99: Diferencias de AE por Grupos (Control-Experimental)

Diferencia Medias Grupo Control - Grupo Experimental	Error típ.	Sig.
-,961	,333	,004

Tabla 100: Diferencias de AE por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
-,594	,162	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Alegría Empática (AE). Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Los descriptivos de Empatía Total se muestran en la tabla 101.

Tabla 101: Descriptivos de Empatía Total por grupos y Pretest-Posttest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Empatía Pretest	Grupo Control	110,05	6,070	92
	Grupo experimental	110,04	7,180	190
	Total	110,05	6,827	282
Empatía Posttest	Grupo Control	110,90	6,060	92
	Grupo experimental	114,39	6,527	190
	Total	113,25	6,575	282

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,280) = 49,388$, $p = 0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,15$), mostrando medias más altas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). Se encontraron efectos en el factor Grupo (F

(1,280)=5,307, $p=0,022$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,019$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,280) = 22,410$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,074$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$, en el factor Grupo (Control y Experimental), $p=0,022$ y en la interacción Grupo y Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$ del grupo Experimental.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 102 a 104.

Tabla 102: Diferencias de ET por Grupos (Control-Experimental)

Diferencia Medias Grupo Control - Grupo Experimental	Error típ.	Sig.
-1,738	,754	,022

Tabla 103: Diferencias de ET por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
-2,598	,370	,000

Tabla 104: Diferencia de medias ET por Interacción Grupo-Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	-,848	,607	,163
Experimental	-4,347	,422	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Empatía Total (ET). Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Como conclusión a los resultados de ambos contrastes, se puede confirmar la hipótesis planteada y manifestar que el programa PIEI ha causado un impacto significativo y positivo en los niveles de IE de los supervisores participantes.

Hipótesis VI: Los equipos cuyo supervisor ha participado en el programa PIEI, incrementan sus niveles previos de Desempeño Laboral.

Al tratarse de variables cuantitativas, igualmente se ha explorado el impacto del programa PIEI mediante un ANOVA mixto de dos factores, uno de medidas independientes (Grupos Control y Experimental) y otro de medidas repetidas (Aplicación del Programa PIEI). Los estadísticos descriptivos del Rendimiento Laboral se muestran en la tabla 105.

Tabla 105: Descriptivos Rendimiento Laboral por Grupos y Pretest-Postest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Rendimiento Laboral Pretest	Grupo Control	0,154	0,030	92
	Grupo experimental	0,155	0,022	177
	Total	0,154	0,025	269
Rendimiento Laboral Posttest	Grupo Control	0,157	0,031	92
	Grupo experimental	0,170	0,026	177
	Total	0,165	0,028	269

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,267) = 338,401$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,559$), mostrando medias más altas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). Se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,267)=4,198$, $p=0,041$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,015$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,267) = 164,674$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,381$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$, en el factor

Grupo (Control y Experimental), $p=0,041$ y en la interacción Grupo y Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$ del grupo Experimental y $p=0,001$ del Grupo Control. En la figura 8, puede apreciarse que después de la aplicación del programa PIEI los supervisores presentan un Rendimiento Laboral significativamente superior confirmando lo que se supuso.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 106 a 108.

Tabla 106: Diferencias de Rendimiento por Grupos (Control-Experimental)

Diferencia Medias Grupo Control - Grupo Experimental	Error típ.	Sig.
-,007	,003	,041

Tabla 107: Diferencias de Rendimiento por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
-,009	,000	,000

Tabla 108: Diferencias de Rendimiento por Interacción Grupo-Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	-,003	,001	,001
Experimental	,001	,000	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Rendimiento Laboral. Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Los estadísticos descriptivos del Absentismo Laboral se muestran en la tabla 109.

Tabla 109: Descriptivos Absentismo Laboral por Grupos y Pretest-Postest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Absentismo Laboral Pretest	Grupo Control	0,089	0,063	90
	Grupo experimental	0,092	0,048	181
	Total	0,091	0,053	271
Absentismo Laboral Postest	Grupo Control	0,091	0,049	90
	Grupo experimental	0,071	0,034	181
	Total	0,078	0,041	271

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,269) = 8,978$, $p = 0,003$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,032$), mostrando medias más bajas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). No se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,269) = 2,966$, $p = 0,086$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,011$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,269) = 12,243$, $p = 0,001$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,044$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Postest, $p = 0,003$, y en la interacción Grupo y Programa entre el Pretest-Postest, $p = 0,000$ del grupo Experimental. En la figura 9, puede apreciarse que después de la aplicación del programa PIEI los supervisores presentan un Absentismo Laboral significativamente inferior confirmando lo que se supuso.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 110 y 111.

Tabla 110: Diferencias de Absentismo por Programa (Pretest-Postest)

Diferencia Medias Pretest-Postest	Error típ.	Sig.
,010	,003	,003

Tabla 111: Diferencias de Absentismo por Interacción Grupo-Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	-,002	,005	,759
Experimental	,021	,004	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Absentismo Laboral. Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Los estadísticos descriptivos de la Rotación Laboral se muestran en la tabla 112.

Tabla 112: Descriptivos de Rotación Laboral por Grupos y Pretest-Posttest

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	N
Rotación Laboral Pretest	Grupo Control	0,214	0,090	81
	Grupo experimental	0,220	0,074	109
	Total	0,217	0,081	190
Rotación Laboral Posttest	Grupo Control	0,203	0,093	81
	Grupo experimental	0,168	0,091	109
	Total	0,183	0,094	190

Se asume el criterio de esfericidad al tratarse de un solo factor (matriz 2x2). Se encontró un efecto principal estadísticamente significativo del factor Programa, ($F(1,188) = 50,534$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,212$), mostrando medias más bajas los participantes en el programa PIEI (Grupo Experimental). No se encontraron efectos en el factor Grupo ($F(1,188)=1,494$, $p=0,220$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,008$). Se encontraron efectos de interacción entre Grupo y Programa, ($F(1,188) = 20,986$, $p=0,000$, $\eta^2_{\text{parcial}}=0,010$). Las comparaciones a posteriori revelaron diferencias en el factor Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$, y en la

interacción Grupo y Programa entre el Pretest-Posttest, $p=0,000$ del grupo Experimental. En figura 10, puede apreciarse que después de la aplicación del programa PIEI los supervisores presentan una Rotación Laboral significativamente inferior confirmando lo que se supuso.

Las diferencias de medias por comparaciones múltiples, pueden apreciarse en las tablas 113 y 114.

Tabla 113: Diferencias de Rotación por Programa (Pretest-Posttest)

Diferencia Medias Pretest-Posttest	Error típ.	Sig.
,031	,004	,000

Tabla 114: Diferencias de Rotación por Interacción Grupo-Programa

Grupo	Diferencia Medias Pretest- Posttest	Error típ.	Sig.
Control	,011	,007	,097
Experimental	,052	,006	,000

Puede apreciarse que en la situación Pretest, no existen diferencias entre ambos grupos de la variable Rotación Laboral. Sin embargo en la situación Posttest se aprecian diferencias significativas.

Como conclusión a los resultados del contraste, se puede confirmar la hipótesis planteada y manifestar que el programa PIEI ha causado un impacto significativo y positivo en los niveles de Desempeño Laboral de los equipos de los supervisores participantes en el programa PIEI.

Hipótesis VII: Mayores niveles de IE del supervisor producen un mejor Desempeño (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación Laboral) del equipo que dirige, después de que el supervisor haya asistido a los talleres del programa PIEI.

Realizadas pruebas de correlación de Spearman y Pearson para evaluar esta hipótesis no existe ninguna correlación significativa entre la IE del supervisor y el Desempeño Laboral del equipo para ninguna de sus variables, tanto de la IE Intrapersonal como de la IE Interpersonal. Como puede verse en las tablas 115 y 116 ninguna variable de IE correlaciona con ninguna de Desempeño Laboral en la situación Postest. Esta es la misma conclusión que en la hipótesis IV (en la situación Pretest). No se puede confirmar la hipótesis.

Tabla 115: Correlación IE Intrapersonal con Desempeño Laboral Postest

Variable	Atención		Claridad		Reparación	
	Rho Spearman	Significación	Rho Spearman	Significación	Rho Spearman	Significación
Rendimiento	-0,044	0,5640	0,039	0,6091	0,022	0,7714
Absentismo	-0,022	0,7693	0,119	0,1110	0,101	0,1782
Rotación	0,080	0,4066	0,228	0,0163	0,153	0,1099

Tabla 116: Correlación IE Interpersonal con Desempeño Laboral Postest

Variables		Adopción	Comprensión	Estrés	Alegría	Empatía
		Perspectivas	Emocional	Empático	Empática	Total
Rendimiento	Correlación Pearson	,001	-,040	,021	-,145	-,067
	Significación	,993	,593	,780	,055	,373
Absentismo	Correlación Pearson	-,093	,077	-,019	,006	-,012
	Significación	,212	,305	,798	,937	,874
Rotación	Correlación Pearson	-,073	,145	-,061	,096	,041
	Significación	,447	,128	,524	,317	,670

5.3. Resumen

En el presente apartado se ha esclarecido el punto de partida con una visión descriptiva del grupo de sujetos y de la comparación entre los que fueron asignados a cada uno de los grupos (Control, Experimental), con el fin de delimitar posibles diferencias en la situación Pretest, para que, en su caso habría que haberlas tenido en cuenta a la hora de contrastar las hipótesis. No se ha observado ninguna diferencia significativa en los datos de partida y esto ha hecho que no haya sido necesario tener en cuenta esas posibles diferencias, dado que el resultado ha sido que no las había.

También se han contrastado cada una de las siete hipótesis establecidas, a la luz del nivel de significación establecido (0,05), donde las del primer grupo (Pretest) no ha sido confirmada ninguna y las del segundo grupo (Pretest-Posttest) han resultado confirmadas la V y la VI a la luz de los resultados. No se ha podido confirmar la hipótesis VII.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



6. Discusión y Conclusiones

6.1. Introducción

En primer lugar, llegado este momento, se debe reflexionar acerca del propósito y los objetivos de la presente investigación. El fin último a evaluar es el impacto de la aplicación del programa PIEI en un colectivo de supervisores de un CC, a través de las variaciones en sus niveles de IE y a través de las variaciones de los niveles de Desempeño Laboral de sus equipos, usando un diseño cuasi-experimental Pretest-Posttest, contando con Grupo Control.

Secuencialmente, el estudio ha partido de una búsqueda de fundamentos de la IE y sus elementos de estudio necesarios, en el que se han tratado, desde los antecedentes, el diseño del constructo, los distintos modelos que existen, la forma de evaluar los conceptos asociados, así como los instrumentos de los que se dispone y que han ido mejorando con el tiempo. También se han contrastado estudios acerca de las posibles diferencias en cuanto al Género, la Edad y la Experiencia laboral. Es decir, toda la base teórica que se ha visto en el capítulo 2: Fundamentación Teórica.

Sobre el programa PIEI, se han tenido en cuenta para su diseño dos condiciones: Estructuración con arreglo a las metodologías pedagógicas y de calidad existentes en la actualidad según Álvarez (2001) y Bisquerra (2009); Adecuación a unos requisitos aceptados por el colectivo de investigadores y desarrolladores del Eiconsortium. Es de destacar que el programa PIEI tiene su foco en tres competencias: Autoconciencia emocional, Autorregulación y Empatía (como sustento de la IE Interpersonal). A lo largo de sus treinta y dos dinámicas, estas competencias se trabajan de manera explícita y/o implícita, con una estructura vivencial y modularizada en forma de tres talleres, con el fin de que se facilite su replicación que es uno de los argumentos de partida.

Una vez resuelto lo anterior, se ha estructurado una metodología de trabajo para su implementación en la organización elegida (CC Español), que ha incluido unos instrumentos de medida que han sido contrastados y se consideraron aptos para su uso en el experimento.

En este punto, se hace necesario recordar la originalidad del presente estudio, que si bien, aporta un nuevo punto de vista por la misma razón hace difícil la comparación, contraste y guía que puedan aportar otros estudios e investigaciones, por lo demás, siempre presentes en la dinámica de la tesis, y desde luego, las bases en las que se asienta.

Este trabajo ha tratado de relacionar la IE de supervisores y el Desempeño Laboral de los equipos bajo su supervisión con el impacto que pueda ejercer la impartición del programa PIEI en ellos. Se hace necesario recordar los objetivos que el estudio ha pretendido:

- Observar las posibles diferencias en los niveles de IE de los participantes en función de variables socio-demográficas, antes de la intervención.
- Estudiar el impacto que pueda tener la aplicación del programa en los supervisores de un CC sobre sus niveles de IE previos.
- Estudiar su impacto en el Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral) de los equipos que supervisan.
- Evaluar si existe relación entre los niveles de IE del supervisor y el Desempeño Laboral del equipo.
- Comprobar la idoneidad de la aplicación del programa PIEI en el entorno empresarial (CC).

Además, ver la posibilidad de obtener consecuencias que evalúen si se pueden usar los resultados para seleccionar personas, fundamentar acciones formativas y actuar como predictores de la eficacia profesional.

Con la vista puesta en la consecución de los objetivos establecidos, en este capítulo se tratará de los resultados de las hipótesis planteadas. Primeramente se analizarán las

observaciones de las relaciones entre los niveles de IE y Desempeño Laboral Pretest, y después se discutirá y analizarán los resultados que la aplicación del programa PIEI ha tenido en cuanto a las posibles variaciones en los niveles de las variables tratadas. Se verá, por tanto, de forma separada, ambos grupos de hipótesis. Hipótesis I a IV e Hipótesis V a VII.

Seguidamente, se mostrará la evaluación del programa como muestra del impacto subjetivo que ha supuesto para los participantes y las recomendaciones pertinentes respecto a sus posibles usos y réplicas futuras.

Se tratarán conclusiones finales y se describirán los límites que ha tenido la investigación y que han podido influir en los resultados. Estos límites han sido de todo tipo: como consecuencia de su diseño, por las dificultades de implementación práctica del proyecto, por la metodología empleada y por su alcance limitado, que nace de sus propios objetivos, y que se circunscriben a la aplicación concreta dónde y cómo ha tenido lugar.

Por último se realizarán algunas recomendaciones para mejorar el proyecto y como posibles líneas de investigaciones futuras, incluyendo algunos asuntos que se considera que el constructo IE tiene pendientes y dónde se está trabajando año tras año como resultado de las investigaciones que van apareciendo en el panorama de la IE.

6.2. **Discusión de los resultados**

En cuanto a la situación inicial o Pretest del colectivo, se puede resaltar que se partía de una gran igualdad en los sujetos participantes en cada una de las variables dicotomizadas (Edad, Formación, Experiencia en el Sector y en el Cargo). En el Género fue buscada y fue posible, debido a la propia demografía de la empresa. En cuanto a las otras, la recomendación de dicotomizar en determinados valores por parte de la empresa, puede responder a los propios algoritmos de cálculo del Desempeño Laboral. En cualquier caso, ha simplificado el estudio, aunque como se verá más tarde podría constituir un límite a la investigación, que puede dar lugar a diferentes estudios futuros.

En cuanto a los objetivos que se pretendían alcanzar, en el presente estudio ha quedado patente que, sin ningún tipo de intervención, ni de selección, no se ha encontrado ninguna diferencia en los niveles de IE de los supervisores y en el Desempeño Laboral de los equipos que lideran y lo que es más importante, tampoco se ha encontrado ninguna relación entre esas mismas variables. Posteriormente, una vez se ha realizado la intervención con el programa PIEI, se han encontrado diferencias significativas Pretest-Posttest, tanto en la IE de los supervisores como en el Desempeño de los equipos, pero tampoco se ha encontrado ninguna relación entre ellas.

Para ir paso a paso en la evaluación los objetivos marcados, se debe realizar la discusión de los resultados obtenidos en el apartado Resultados, y se hará a través de las hipótesis planteadas de forma secuencial. De este modo, se facilitará su exposición.

HIPÓTESIS I

El Género, la Edad, la Formación académica y la Experiencia del supervisor no influyen sobre el nivel de los factores de su IE, tanto Intra como Interpersonal.

El planteamiento de la hipótesis se decantó por las siguientes razones:

- A pesar de que dependiendo del tipo de instrumento usado algunos autores han encontrado diferencias al respecto, otros no las han encontrado. Sánchez (2007) realiza un amplio repaso a varias investigaciones, y afirma que la IE medida con auto-informes no presenta diferencias respecto al Género, al contrario de la realizada con medidas de ejecución. Las investigaciones, en general, no se decantan por ninguna posición tal como se ha tratado en el apartado de Fundamentación Teórica. Existen estudios con resultados contradictorios.

Respecto a la Edad, el hecho de que todos los participantes son adultos no sugería esta posibilidad. (Garaigordobil, 2009; Mestre, Frías y Samper, 2004) no han encontrado ninguna diferencia, aunque algunos estudios también lo han planteado, como (Alexander, 2001; Retuerto, 2004; Van Tilburg et al., 2002), que plantean que sobre la Empatía, si podrían existir diferencias respecto a la Edad.

Para el resto de variables (Formación y Experiencia), las investigaciones, tal como se ha visto, tampoco son determinantes.

- Al margen de esta realidad científica, en mi experiencia personal como formador de numerosos cursos de IE no he encontrado diferencias en base a ninguna de estas variables socio-demográficas, tanto en el comportamiento durante los programas impartidos como en las evaluaciones realizadas antes y después de los mismos. He considerado, también indicaría esta situación para el planteamiento de la hipótesis.

Observando los resultados obtenidos, se tiene:

- Existen diferencias en Atención Emocional dependiendo de la Experiencia en el Sector. El porcentaje de sujetos que presentan adecuada Atención Emocional es superior en el grupo de más experiencia (más de ocho años). Se puede interpretar que la experiencia laboral de estos supervisores les aporta un plus de autoconciencia emocional.
- Existen diferencias en el Estrés Empático dependiendo de la Experiencia en el Cargo. Esta segunda cuestión, y dado que el Estrés Empático es menor en supervisores con más de cuatro años de experiencia que en los que tienen menos de cuatro años, interpretamos que en entornos de alto Estrés, la experiencia es diferenciadora para su procesamiento.

No obstante, lo que se confirma es que ni el Género, ni la Edad, ni la Formación Académica constituyen un factor diferenciador de los niveles de IE, en cualquiera de sus modalidades, y medidas con los instrumentos presentados. Los resultados, está claro que no avalan esta hipótesis.

HIPÓTESIS II

El Género y la Edad del supervisor no influyen sobre el nivel de Desempeño Laboral del equipo que lidera.

La argumentación que justifica el planteamiento de esta hipótesis, es que la estructura actual del mundo profesional plantea una situación igualitaria entre ambos sexos, de hecho, en esta investigación en concreto, la proporción de hombres y mujeres es prácticamente la misma. Por otra parte, no tenemos constancia de ningún estudio que permita suponer, en base a estas variables socio-demográficas, diferentes niveles de Desempeño Laboral a nivel individual, tanto si se trata de mandos intermedios (supervisores) como de profesionales “de a pie”. Tampoco se ha encontrado ninguna investigación, tal como se ha adelantado, que

relacione las características del líder en cuanto a Género y Edad, con el rendimiento de su equipo de trabajo.

En cuanto a los condicionantes del Absentismo Laboral, se podría haber supuesto para esta variable ciertas diferencias respecto al Género, debido a criterios como la maternidad, que podrían incidir en “cierto abandono” del equipo por parte de las mujeres supervisoras y propiciar más Absentismo en sus componentes.

Respecto al planteamiento sobre la Rotación Laboral, ha sido la opinión del doctorando, que no ha encontrado razones en ninguna de las direcciones. En cualquier caso, al ser el Desempeño Laboral un compuesto de tres variables que están presentes en el estudio se ha supuesto que iría en consonancia con las anteriores, dado que no se ha obtenido ningún dato que avale esta posible diferencia en el comportamiento como para plantear una hipótesis diferente de las planteadas para el Rendimiento y el Absentismo.

Respecto a los resultados, aunque éstos avalan la hipótesis establecida, no obstante, se manifiestan diferencias en las medias de la variable Rotación Laboral, siendo mayor en los equipos de supervisores hombres de más de 35 años. Quizás este tipo de supervisores son más exigentes con los operadores de sus equipos, y por lo tanto, éstos, necesiten cambios de trabajo y funciones más continuos, lo que les obliga a rotar más. Aunque también podría deberse al tipo de clientes que estos supervisores tienen asignados a sus equipos, que podrían hacer su trabajo más estresante.

HIPÓTESIS III

Mayores niveles de Formación Académica o más años de Experiencia profesional (sector, cargo) del supervisor producen un mejor Desempeño Laboral (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación) del equipo que dirige.

La hipótesis se planteó en base a pensar que las personas más preparadas académicamente o por su experiencia, podrían obtener un mejor Desempeño Laboral de su equipo. La experiencia laboral del doctorando, era indiciaria en esta hipótesis.

Globalmente, los resultados no avalan esta idea, siendo así que la hipótesis no resulta confirmada. Ahora bien, se han manifestado diferencias significativas en las medias del Rendimiento de los equipos cuyos supervisores tienen más Experiencia en el cargo, quizás debido a un mayor conocimiento del funcionamiento de los equipos y sus dinámicas profesionales. También existe una mayor Rotación laboral en los equipos cuyos supervisores son universitarios.

En cualquier caso, acerca de las dos hipótesis anteriores, reseñar que lo que se observa en común, es que los profesionales de los equipos de supervisores hombres, universitarios y mayores de 35 años rotan más que el resto. Los operadores, podrían sentir que las probabilidades de quedarse “taponados” y con falta de expectativas, ante personas de mayor edad y preparación, con independencia de su experiencia, son escasas, lo que les puede llevar a abandonar el equipo.

HIPÓTESIS IV

Mayores niveles de IE del supervisor producen un mejor Desempeño Laboral (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación) del equipo que dirige.

La base de esta hipótesis son todos los estudios que relacionan la IE con el desempeño general de los profesionales. Obviamente no es lo mismo el desempeño individual que del equipo que se dirige, pero se pensó que podría existir una base común.

Los resultados de esta hipótesis son contundentes y no establecen ninguna conexión entre los niveles de IE (en ninguna de sus variables) de los supervisores, con los datos de Desempeño Laboral de los equipos que lideran (en ninguna de las variables). No existe ninguna correlación entre ellas, evidenciando la disconformidad con la hipótesis y estableciendo que no existe una relación entre las IE del supervisor y el Desempeño Laboral del equipo, en la situación Pretest.

Debido al singular planteamiento de la tesis, no se ha podido encontrar estudios que corroboren en ninguno de los sentidos, estos resultados, aunque como ha quedado patente, existen muchos estudios que lo hacen a nivel individual, especialmente en lo que se refiere al Rendimiento Laboral. En este caso, al igual que el resultado de las anteriores hipótesis II y III puede ser debido a que no se establece ninguna relación entre las características personales del supervisor y los resultados del equipo que supervisa antes de realizar ninguna intervención.

Las hipótesis más importantes en la investigación son las que tienen que ver con el impacto que cause la aplicación del programa PIEI en los participantes en el programa y su comparación con los resultados de los intervinientes que no recibieron los talleres del programa. Estas son las hipótesis V a VII, que son las que se analizarán a continuación.

HIPÓTESIS V

La participación en el programa PIEI, incrementa los niveles de IE de los supervisores incluidos en él.

Esta hipótesis tiene que ver con los resultados individuales de los profesionales a diferencia de la hipótesis VI que tiene que ver con los resultados de los equipos que supervisan y que discutiremos posteriormente.

Observando los resultados de las pruebas de contraste en las tablas 83, 85 y 87, se puede decir que, en Atención Emocional ha habido un agrupamiento de sujetos en el grupo de Atención Adecuada, mejorando la situación Pretest de manera considerable que era de Baja Atención. En Claridad Emocional se han agrupado y se distribuyen casi por igual en los niveles de Adecuada Claridad y Excelente Claridad, mejorando también considerablemente los resultados Pretest. En Reparación Emocional, el agrupamiento es claro hacia el nivel de excelencia (Excelente Reparación). En base a estas observaciones, puede afirmarse que la IE Intrapersonal de los participantes en el programa PIEI se ha visto mejorada, mejorando en las tres variables (Atención, Claridad y Reparación Emocional).

Respecto a la Empatía y sus variables asociadas (IE Interpersonal), se observa en las tablas de resultados obtenidos que en todas ellas se producen diferencias significativas de las medias al nivel establecido (0,05), entre los valores Prestet y Posttest, del grupo Experimental y no en el grupo Control.

Para profundizar en el valor de los resultados obtenidos en los contrastes de todas las variables de la Empatía (Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Estrés Empático, Alegría Empática y Empatía Total) y su interpretación, se deben observar las potencias del contraste estadístico asociadas. Cárdenas y Arencibia (2014), en su estudio sobre el “tamaño del efecto”, nos indican que para un Anova Factorial, $\eta^2 > 0,06$ ya es un tamaño mediano y $\eta^2 > 0,14$ es un tamaño alto, que unido a un grupo importante de participantes le da mucha potencia al contraste. Aunque este dato es realmente importante cuando se trata de tomar decisiones críticas (p. e.: en pruebas médicas), se resalta aquí porque le da mucho valor a la prueba, y por lo tanto incide en la fiabilidad de la interpretación. Se

observa que los valores de tamaño del efecto asociados a las variables tratadas, están por encima de estos valores y por lo tanto, la interpretación a este nivel es bastante fiable.

A continuación se evalúan las variables asociadas a la Empatía, a través de los gráficos obtenidos de las pruebas de Anova Factorial realizadas.

Respecto a la Adopción de Perspectivas, se puede observar en la figura 3, que la diferencia en el factor Programa es visualmente significativa, ya que en la media se produce un incremento de 29,21 en Pretest hasta 30,37 en Postest. En el factor Grupo, se produce un incremento, desde 29,04 en Pretest hasta 29,27 en Postest que es significativamente menor. También existe interacción, y en las pendientes de las rectas se puede apreciar que aquellos participantes que han asistido a los talleres presentan una diferencias de medias significativamente mayor que en el caso de grupo Control.

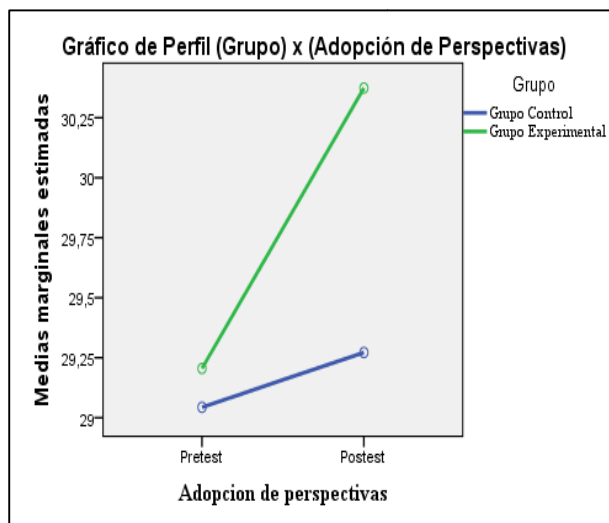


Figura 3: Gráfico Perfil de Grupo- AP

Observando el gráfico de la figura 4, se puede ver una diferencia significativa en el factor Programa para la variable Comprensión Emocional, incrementándose la media desde 30,19 en Pretest hasta 31,11 en situación Postest. Aunque existe diferencia en el factor Grupo, ésta no es significativa. También existe interacción, y en las pendientes de las rectas se puede

apreciar que aquellos participantes que han asistido a los talleres presentan una diferencias de medias significativamente mayor que en el caso de grupo Control.

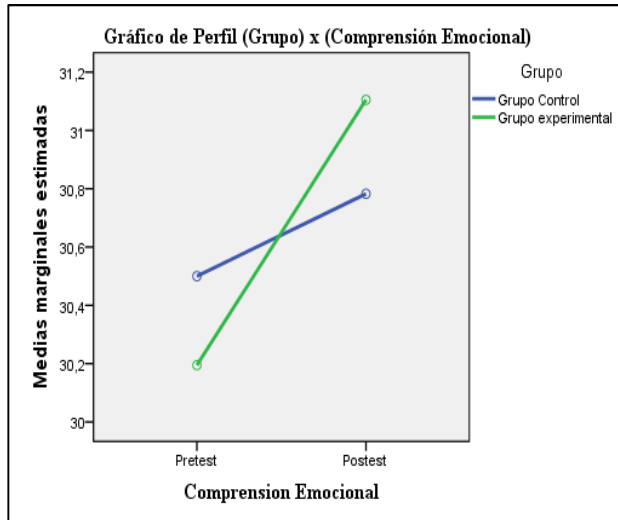


Figura 4: Gráfico Perfil de Grupo-CE

Para observar la variable Estrés Empático nos fijamos en la figura 5. Existe una diferencia significativa en el factor Programa, incrementándose la media desde 21,88 en Pretest hasta 22,92 en situación Postest. La diferencia en el factor Grupo, no es significativa. Existe interacción, y en las pendientes de las rectas se puede apreciar que aquellos participantes que han asistido a los talleres presentan una diferencias de medias significativamente mayor que en el caso de grupo Control.

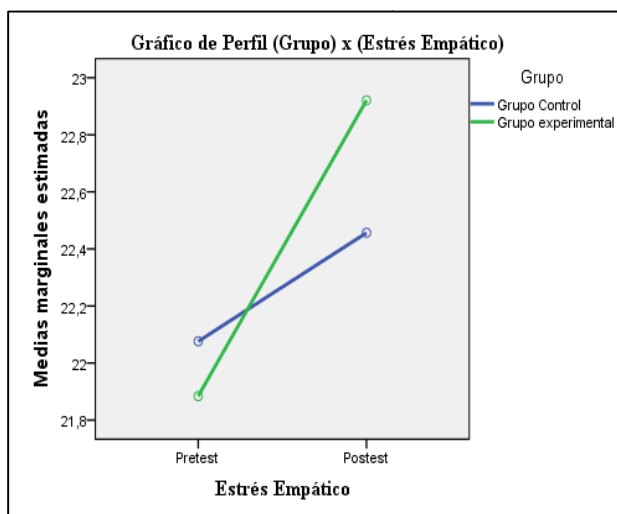


Figura 5: Gráfico Perfil de Grupo-EE

Ahora nos fijamos en la figura 6, para observar cómo se comporta la variable Alegría Empática. Se observa una diferencia significativa en el factor Programa, incrementándose la media desde 28,76 en Pretest hasta 29,99 en situación Postest. Aunque existe diferencia en el factor Grupo, ésta es prácticamente insignificante y además negativa. Se produce interacción, y se observa gráficamente que la diferencia entre los efectos de ambos es muy amplia, siendo significativa en el factor Programa y no significativa en el factor Grupo.

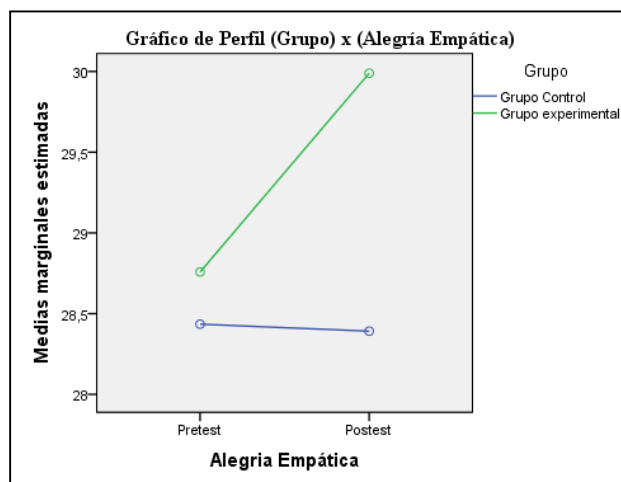


Figura 6: Gráfico Perfil de Grupo-AE

En la figura 7 se observa el comportamiento de la variable Empatía Total. Se observa una diferencia significativa en el factor Programa, incrementándose la media desde 110,04 en Pretest hasta 114,39 en situación Postest. Aunque existe diferencia significativa en el factor Grupo, gráficamente puede verse que es pequeña. También se produce interacción al cruzarse las líneas con pendientes distintas y se puede ver gráficamente que la diferencia en ambos grupos es muy amplia en la situación Postest, siendo significativa en el grupo Programa y no siéndolo en el grupo Control.

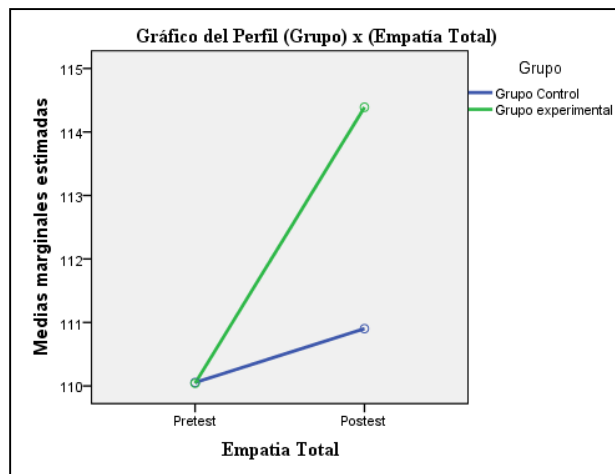


Figura 7: Gráfico Perfil de Grupo-ET

A la vista de los resultados, puede afirmarse que los supervisores participantes en el programa PIEI han mejorado su Empatía y todas las variables asociadas (Adopción de Perspectivas, Comprensión Emocional, Estrés Empático, Alegría Empática y Empatía Total).

Los niveles de todas las variables de IE analizadas han mejorado en el grupo Experimental, tanto en los niveles de la IE Intrapersonal como las medias de la IE Interpersonal. se han incrementado en el grupo Experimental.

Por lo tanto, podemos confirmar la hipótesis establecida de que el impacto de la aplicación del programa PIEI en los intervinientes que han participado en los talleres impartidos, ha sido positivo y que de manera significativa se han incrementado los niveles de IE.

HIPÓTESIS VI

Los equipos cuyo supervisor ha participado en el programa PIEI, incrementan sus niveles previos de Desempeño Laboral.

Al igual que en la hipótesis anterior (las pruebas son las mismas que en la segunda parte), porque los objetivos son complementarios y el tipo de variables similares (cuantitativas), para observar el comportamiento de la variable Rendimiento nos fijamos en la figura 8.

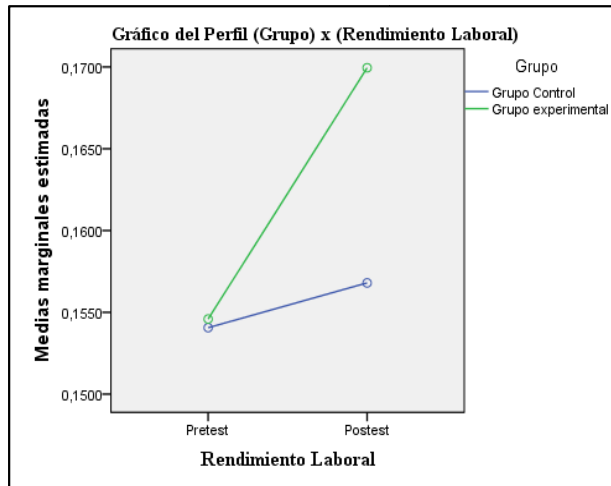


Figura 8: Gráfico Perfil de Grupo-Rendimiento Laboral

Se observa una diferencia significativa en el factor Programa, incrementándose la media desde 0,155 en Pretest hasta 0.17 en situación Posttest. La diferencia en el factor Grupo, es mucho más pequeña. Se produce y se puede observar gráficamente que la diferencia entre los efectos de ambos es muy amplia, aún siendo significativa en ambos.

En la figura 9 puede observarse el comportamiento de la variable Absentismo Laboral.

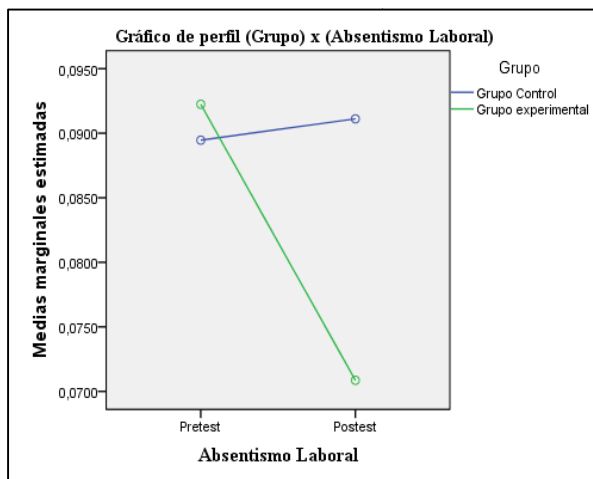


Figura 9: Gráfico Perfil de Grupo-Absentismo

Existe una diferencia significativa en el factor Programa, disminuyendo la media desde 0,092 en Pretest hasta 0.071 en situación Postest. También existe interacción y gráficamente puede verse que la diferencia en el factor Grupo es positiva pero no significativa.

Para ver el comportamiento de la variable Rotación Laboral, es preciso fijarse en la figura 10. Existe una diferencia significativa en el factor Programa, disminuyendo la media desde 0,22 en Pretest hasta 0.168 en situación Postest. Existe interacción y se observa gráficamente que la diferencia entre los efectos de ambos es muy amplia, siendo significativa en el factor Programa y en el factor Grupo no.

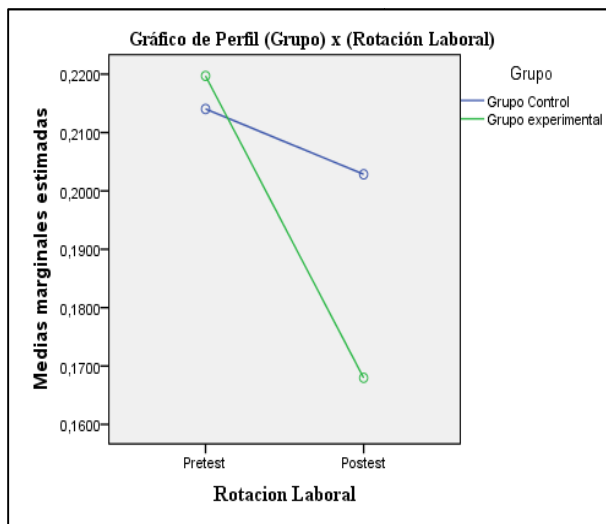


Figura 10: Gráfico Perfil de Grupo-Rotación

De los resultados obtenidos en Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación), se puede deducir que en todas ellas se producen diferencias significativas Postest en el grupo Experimental. Positiva en el caso del Rendimiento y negativas en los casos de Absentismo y Rotación Laboral.

Los equipos que lideran los supervisores que han asistido a los talleres del programa PIEI, han obtenido mejores resultados en Desempeño Laboral. Por lo tanto se puede confirmar la hipótesis establecida.

HIPÓTESIS VII

Mayores niveles de IE del supervisor producen un mejor Desempeño (mayor Rendimiento, menor Absentismo y menor Rotación Laboral) del equipo que dirige, después de que el supervisor haya asistido a los talleres del programa PIEL.

El origen del planteamiento de esta hipótesis es el mismo que la hipótesis IV, es decir se pensó que seguirían, al menos la misma pauta. A mayores niveles de IE de los supervisores, mejor Desempeño Laboral de los equipos.

Los resultados de esta hipótesis también son contundentes, de forma negativa, como en la situación Pretest de la IV hipótesis. No establecen ninguna conexión entre los niveles de IE (en ninguna de sus variables) de los supervisores, con los datos de Desempeño Laboral de los equipos que lideran (en ninguna de las variables). No existe ninguna correlación entre ellas, evidenciando la disconformidad con la hipótesis y estableciendo que no existe una relación entre las IE y el Desempeño Laboral, en la situación Postest.

Se han contrastado cada una de las siete hipótesis establecidas, a la luz del nivel de significación establecido (0,05), donde las del primer grupo (Pretest) no ha sido confirmada ninguna y las del segundo grupo (Pretest-Postest) han resultado confirmadas la V y la VI. A la luz de los resultados, tampoco se ha podido confirmar la hipótesis VII.

6.3. Conclusiones

Tres son los tipos de conclusiones obtenidas en la realización de este trabajo, que se describen a continuación.

6.3.1. Sobre la IE.

Numerosos investigadores de prestigio en el ámbito de la psicología, la educación, las ciencias y el Management empresarial, nos han ido revelando conceptos y completando teorías sobre el complejo mundo de las emociones y el desarrollo de la inteligencia; hemos revisado aportaciones de autores, entre otros como Ellis (1962), Damasio (1996), Gardner (1983), Sternberg (1985), Goleman (1995), Bar-on (1997a) y Mayer y Salovey (1990), que nos ha ido dirigiendo hacia un nuevo constructo. De todos ellos, de los que han aportado a su desarrollo posterior se ha alimentado la presente tesis. En base a esto, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Actualmente la literatura es muy amplia sobre el constructo de la IE, como se demuestra en el apartado de Fundamentación Teórica. Algunas limitaciones y dudas de los comienzos, han sido superadas en estos últimos años, y el constructo se va confirmando.
- Existen cada vez más evidencias acerca de la fundamentación neurológica de la IE, como se ha puesto de manifiesto, incluso sin necesidad de recurrir a una gran exhaustividad.
- Parece claro que aún siguen las controversias acerca de los diferentes modelos y su unificación.
- Actualmente existen bastantes instrumentos válidos y fiables para medir sus diferentes componentes, aunque la mayoría de ellos, siguen siendo caros para el desarrollo de

investigaciones con gran número de participantes, especialmente para este tipo de investigaciones no soportadas por ninguna entidad.

- A través de lo analizado en el apartado, Fundamentación Teórica, se deduce que las emociones pueden influir en el ámbito laboral. Estas habilidades emocionales son cruciales y, por lo tanto, como defiende Opengart (2007) los profesionales de Recursos Humanos tienen la responsabilidad de ayudar a los empleados para desarrollar estas capacidades. Los avances del constructo de la IE están ayudando a que esto sea así, para bien de los profesionales, de las propias organizaciones, y en última instancia para el mayor bienestar de las personas.
- El interés de la IE en el ámbito empresarial es enorme y sigue creciendo año tras año con nuevas aportaciones teóricas y prácticas. El número de congresos y convenciones y estudios dedicados a esta materia sigue aumentando.
- En el ámbito empresarial, los profesionales agrupados alrededor del Eiconsortium son los que marcan las pautas en este campo, con una gran cantidad de investigaciones, diseño de instrumentos de evaluación y metodologías.
- La gran mayoría de las investigaciones realizadas en empresas son muy opacas en base a criterios comerciales y eso conduce a que aún no se esté desarrollando aún más. Los programas de formación empresarial realizados por entidades e investigadores en distintas empresas, son aún más opacos, por supuesto en base a criterios comerciales.

6.3.2. Sobre el programa PIEI.

La implementación del programa PIEI en esta organización ha tenido una altísima aceptación por parte del colectivo que ha participado en él. La realización de todos los talleres fueron realizados por el doctorando y los resultados de las evaluaciones se sitúan

dentro de la parte alta en las tres categorías marcadas por el modelo del anexo 2. La descripción de los resultados sobre un máximo de 5, se presenta en la tabla 117.

Tabla 117: Descriptivos de evaluaciones de participantes del programa PIEI

Evaluación de Talleres Programa PIEI			
	Programa	Formador	Logística
N	190	190	190
Media	4,32	4,45	3,78
Mediana	4,44	4,60	3,83
Moda	5,00	5,00	4,17
Desv. típ.	0,51	0,53	0,54
Mínimo	2,67	3,00	2,67
Máximo	5,00	5,00	4,83

Las dificultades, de formación de grupos, horarios y medios, pueden apreciarse claramente en las evaluaciones del apartado, Logística, que son menores que la evaluación del Programa y del Formador.

En la figura 11, puede verse de forma gráfica estos resultados y en el anexo 5, pueden leerse algunos de los comentarios realizados por participantes en el programa, siendo la mayoría de ellos positivos.

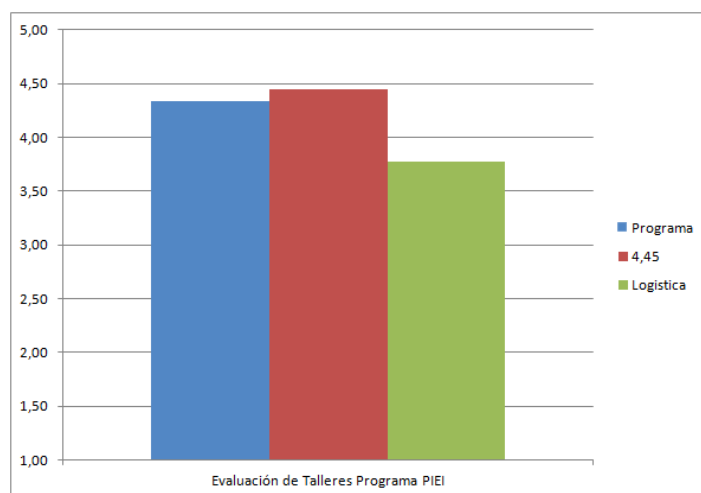


Figura 11: Gráfico de evaluaciones de participantes del programa PIEI

Se puede afirmar que el programa, a pesar de las dificultades de implementación práctica de los talleres, ha causado un impacto perceptivo en los participantes que hace que se pueda concluir que, también en este apartado se han cumplido los objetivos.

De esta manera, el programa PIEI, cumple las especificaciones del Eiconsortium, tiene una evaluación muy positiva por parte de los participantes y además los resultados de las hipótesis V avalan la eficacia del programa, dado que la IE de los supervisores se ha visto incrementada de manera significativa. Se puede afirmar que la eficacia del programa PIEI en la formación emocional de supervisores de este CC, ha sido alta. Si a esto añadimos su brevedad y su bajo coste económico (un solo formador y medios tradicionales baratos para su impartición), la conclusión es que el programa PIEI, es eficaz, y fácilmente replicable.

6.3.3. Sobre el presente estudio empírico.

Los niveles de IE (Intra e Interpersonal) de los supervisores han sido evaluados con los auto-informes TMMS-24 y TECA respectivamente. El Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación) de sus equipos ha sido evaluado con datos suministrados por la compañía donde se ha realizado la investigación.

Respecto a los resultados obtenidos de las pruebas realizadas para contrastar las hipótesis establecidas, se significan los siguientes apartados.

6.3.3.1. En situación Pretest.

- No se han encontrado diferencias significativas en los niveles de IE (Intrapersonal e Interpersonal) en relación con ninguna a las variables socio-demográficas estudiadas

(Género, Edad, Formación Académica, Experiencia en el sector y Experiencia en el cargo).

- Tampoco existen evidencias, de que el Desempeño Laboral de los equipos de trabajo, presente diferencias en función de las mismas variables socio-demográficas de su supervisor. Tan sólo se ha observado alguna diferencia significativa, en Rotación Laboral, cuya interpretación se ha realizado en apartado anterior.
- No se han encontrado evidencias de relación entre la IE, tanto Intrapersonal como Interpersonal, del supervisor y el Desempeño Laboral de su equipo.

6.3.3.2. En situación Postest.

- Los supervisores que han participado, y asistido a los talleres del programa PIEI, han mejorado sus niveles de IE Intrapersonal, a diferencia de los supervisores que no han realizado los talleres del programa.
- Los supervisores que han participado, y asistido a los talleres, han mejorado sus niveles de IE Interpersonal, a diferencia de los supervisores que no han realizado los talleres del programa.
- Los equipos de trabajo, cuyos supervisores han realizado los talleres presenciales del programa PIEI han incrementado su Desempeño Laboral.
- No se ha encontrado ninguna relación entre la IE, tanto Intrapersonal como Interpersonal, de los supervisores y el Desempeño Laboral de sus equipos.

En resumen, se han encontrado evidencias de que el asistir a los talleres del programa PIEI, mejora los niveles de todas las variables de la IE de los supervisores y también del Desempeño Laboral de sus equipos de trabajo, pero no se han encontrado evidencias de

relaciones entre estas dos variables. Sin embargo, la eficacia del programa PIEI ha quedado demostrada y avalada por los resultados.

Es así, que estos resultados serán útiles a los responsables de Recursos Humanos de compañías similares de cara, como ya establecimos, a su selección, discriminación y preparación de carreras profesionales, tal como también se pretendía analizar. No obstante, no son determinantes, precisamente por esa falta de relación entre la IE y el Desempeño del equipo.

6.4. Límites

Debido, sobre todo a la falta de evidencias de relación entre la IE de los supervisores y el Desempeño Laboral de los equipos que supervisan, se necesitaría algo más para conocer las causas de estos resultados. En función de la implementación del proyecto y los resultados de la investigación, varios son los tipos de límites que se tendrán en cuenta: Los que se refieren al diseño, los que tienen que ver con las dificultades en el desarrollo, los metodológicos y los límites de alcance.

6.4.1. Límites de Diseño.

- Todos los participantes en el estudio, aunque no fueron obligados, fueron “inducidos” por la dirección de la empresa para realizar las evaluaciones y la formación, en su caso. Esto podría haber dado lugar a manipulaciones y/o a respuestas descuidadas. La voluntariedad de participación constituye una mayor garantía de éxito. A pesar de esta posibilidad, el estudio asume la honestidad de las respuestas auto-informadas y la predisposición al aprendizaje de los participantes. Si bien esto no puede ser afirmado con rotundidad, las evaluaciones y comentarios obtenidos, minimizan esta limitación en el diseño. (anexo 5).

- A pesar de los esfuerzos en el planteamiento, se conocía a priori, que tanto los cuestionarios como los talleres formativos no podrían realizarse en los mismos lugares ni en los mismos horarios. Las circunstancias ambientales y emocionales (dado el tipo de talleres que constituyen el programa PIEI) han podido alterar los resultados.
- Aunque los datos cuantitativos acerca del Desempeño Laboral están automatizados y recogidos en los sistemas informáticos de la compañía, y por tanto no sujetos a errores de manipulación, las cadencias de medida no siempre han sido coincidentes, por la propia naturaleza de los servicios y de los clientes implicados. La entrada y salida de clientes podrían haberlos alterado e influir también en su validez.
- El formador ha sido siempre el mismo, y precisamente el hecho de no haberse realizado todos los talleres a la vez y haber sido secuenciados durante un año ha causado sensación de cansancio general. Debido a que el programa está compuesto por dinámicas de tipo emocional, el estado de ánimo del formador, podría influir en los resultados, aunque no en la percepción de los asistentes, en función de las evaluaciones que han realizado.
- El periodo entre medidas (tres meses), ha sido decidido en base a la experiencia del doctorando y a las posibilidades reales de la compañía. Este periodo podría no ser totalmente adecuado. Se buscó un período óptimo para buscar la sedimentación de conocimientos y experiencias que impactaran de manera importante en los participantes, pero no existe seguridad al respecto.
- Como complementaria del anterior, los distintos grupos han realizado los talleres con diferencias mensuales, al igual que los datos de sus equipos. Entre el primer taller y la última recogida de datos, transcurrieron quince meses. Se desconoce el efecto que esto haya podido tener en los resultados.
- Como una de las posibilidades de la falta de correlación entre la IE y el Desempeño Laboral, es que no se ha controlado la posible asistencia a otro tipo de intervenciones que

sin ser iguales, hayan podido tener incidencia en los resultados finales. En la planificación no se controló estas posibles acciones (Asistencia a otros cursos, Entrenamiento personal de los supervisores, Mentores o apoyos y ayudas de otros tipos).

- En la misma línea que el anterior, no se ha controlado la actividad de los profesionales afectos a los equipos de trabajo (operadores de los equipos). Los miembros de los equipos, como profesionales, tienen actividad propia a todos los niveles, y no sólo ligada a la actividad del supervisor (líder). Dado que la variable Desempeño Laboral está relacionada con el equipo completo esto podría influir de forma determinante en los resultados.
- Las variables del Desempeño Laboral de los equipos podrían haber evolucionado positivamente debido a causas distintas, afectas al entorno social, laboral o económico de la compañía, del sector o los CC, o de la macroeconomía general, y que han podido tener una influencia decisiva al margen del experimento (p. e.: amenaza de despidos o ERE's²⁰, subidas/bajadas salariales, entrada de clientes más rentables o más cómodos de trabajar, etc.) y no como resultado de la intervención con el programa PIEI.

Son estas dos últimas las que podrían ser las principales limitaciones del diseño y probablemente la causa de que no se hayan encontrado estudios comparativos, dada la complejidad de controlar las variables que están asociadas a estos límites.

6.4.2. Dificultades de realización.

Las dificultades operativas que se describen a continuación podrían haber influido como elementos no controlados. Existe una cierta incertidumbre acerca de su repercusión en los resultados finales y constituyen las siguientes limitaciones.

²⁰ Expediente de regulación de empleo

6.4.2.1. Formación de grupos.

A pesar de la profusa planificación de la investigación, como se detalla en el apartado Metodología, se encontraron dificultades para la formación de grupos y para realizar los talleres, debido a que en numerosas ocasiones, los horarios de servicio de los participantes y sus equipos de operadores eran incompatibles con las operaciones de actividad diarias. En la práctica se invirtió mucho tiempo en la adaptación interna de horarios y salas disponibles para la realización inicial de los tests y las intervenciones tanto de jefes como de subordinados.

Hubo problemas de entendimiento y recelos, entre esta división de desarrollo, responsable del proyecto y el departamento de Recursos Humanos, encargado de la gestión de los horarios para organizar los turnos compatibles. En algún momento entre la dirección de ambos equipos surgen problemas que generan ciertos retrasos en la planificación y realización de los talleres.

6.4.2.2. Logística.

Se encontraron dificultades en la configuración de las salas respecto a las características planificadas, ya que en lugar de ser diáfanos y con sillas, como habían sido planificadas, en muchas ocasiones tenían mesas. Incluso se encontraron mesas montadas con ordenadores, cuyas pantallas dificultaba el contacto ocular entre todos los participantes, incluido el formador.

Algunas salas no contaban con un cañón de proyección adecuado y fue necesario esperar a que pudieran colocarlo, hecho que retrasaba bastante las intervenciones en algunos grupos y reducía el tiempo para la realización de alguna dinámica. En alguna ocasión la sala que se tenía reservada para dar la formación no existía, ya que el edificio se encontraba en obras, y hubo que desplazarse, sobre la marcha, a un edificio cercano y esto hizo perder gran

cantidad de tiempo en la intervención, además de tener un claro clima de enfado por este incidente que podrían haber influido en la situación emocional de todos los intervinientes, y por lo tanto en la asimilación de conceptos, y posiblemente en los resultados.

6.4.2.3. Horarios.

Debido a necesidades del servicio y a la escasa planificación de algunos directores de área, empezar con retraso los talleres se convirtió en algo habitual. Los alumnos entraban a cuentagotas y se perdía tiempo, que luego resultaba difícil de recuperar debido a tener que repetir algunos conceptos y/o dinámicas.

La realización de los talleres, cambiando horarios y días facilitó que todos los participantes pudieran realizar los talleres aunque no fuera en su grupo planificado en origen, existiendo muchos cambios “sobre la marcha”. Este hecho, que facilitó su completa realización, tuvo incidencia emocional en los participantes, debido al malestar provocado, pues se notaba que algunos, al no conocer su situación, llegaban a plantear problemas de participación.

Algunos talleres se tuvieron que realizar en fin de semana por problemas de horario. En más de una ocasión ocurrió, que por motivos de seguridad la puerta del edificio se encontró cerrada y se produjeron demoras importantes para comenzar, con el consiguiente enfado de todos, participantes y formador.

6.4.2.4. Mortandad experimental.

En las etapas Postest se comprobó que hubo rotación en los servicios y mucho movimiento de empleados con bastante mortandad por despidos durante la investigación. Incluso se realizó un ERE en este período que afectó a algunos participantes.

6.4.2.5. Obtención Datos.

En un momento dado, desde la división de organización de la compañía se informó que se tendrían más dificultades en obtener los datos de Desempeño Laboral debido a que los encargados de realizarlo estaban más estresados por necesidades del servicio, tenían menos tiempo y menos interés. Esto se debió al incremento de objetivos empresariales y disminución de profesionales en la organización y provocó muchos retrasos en el envío de estos datos. Se convirtió en una petición que les parecía “pesada” (según sus propias palabras) y por tanto hacían oídos sordos, hecho que demoró la conclusión en la recogida de datos, y de todo el proyecto y quizás causa de inexactitudes.

6.4.3. Límites de la Metodología.

- Los instrumentos que se usaron están homologados y reconocidos en estos ámbitos de estudio, está extendido su uso y gozan de prestigio. Sin embargo, existen otros instrumentos en el mercado que podrán ser más poderosos en la medición de la IE y que se descartaron por el coste de uso. Tal vez la combinación del MSCEIT (u otros tests de habilidad) junto con el TMMS-24 habría dado más confiabilidad a los resultados finales. Neubauer y Freudenthaler (2005) señalan que ambos tipos pueden aportar información científica relevante y, por tanto, constituir dos formas complementarias y de apreciable valor para los investigadores.
- El algoritmo de determinación de los valores de las variables cuantitativas del Desempeño Laboral (Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral) que realiza la compañía es desconocido para el doctorando. La manera de realizarlo por parte de la organización, podría condicionar sus valores y se desconoce la incidencia que pudieran tener en los resultados, estas posibles diferencias.

-
- El uso de valores dicotómicos de las variables socio-demográficas ha podido influir en la simplificación de algunos resultados.
 - Mención especial merecen consideraciones acerca del uso del cuestionario TMMS-24, Tal como se describió en el apartado de Instrumentos utilizados, es el más usado en nuestro entorno, lo que confiere a la investigación una confiabilidad adicional. No obstante se ha de destacar lo siguiente:
 - Se han trabajado estadísticamente con los niveles ordinales que el propio cuestionario plantea en su resolución (Baja, Adecuada, Excesiva/Excelente), pero existen numerosos estudios que trabajan sobre los valores absolutos del TMMS-24 y no con los niveles. Esto supone unos estudios estadísticos en base a contrastes cuantitativos más poderosos, como t-Student, Anovas o Pearson, y por lo tanto, más posibilidades de encontrar algunos tipos de correlación, en vez de contrastes nominales u ordinales como el Chi-cuadrado o Spearman, que son más limitados. Personalmente me parece más conveniente trabajar con estas variables ordinales, ya que las grandes diferencias de puntuaciones dentro del mismo orden, así lo aconsejan, al igual que los propios diseñadores del test. Me parece una metodología poco adecuada en función de la estructura del propio test, trabajar con los valores cuantitativos, a pesar de su uso generalizado.
 - En el estudio de validez factorial confirmatoria del test, se presenta una anomalía en el ítem 23, hecho que también resalta (Aradilla, 2013). El ítem pertenece al factor Reparación Emocional y sin embargo, en el análisis realizado se encuentra asignado al factor Atención Emocional. Quizás usando un TMMS-23, los valores hubieran podido ser más adecuados. Aunque sobre este asunto no hemos encontrado más literatura que la mencionada.

6.4.4. Límites de Alcance.

La posible extensión de los resultados de este tipo de estudios, no suele ser la nota dominante en las investigaciones realizadas y analizadas para estos entornos, y por lo tanto, en esa misma línea, el presente trabajo podría servir de base y modelo, pero no como algo definitivo que pueda aplicarse.

El programa PIEI, tal como se ha reflejado, pretende capacitar en las competencias de Autoconciencia Emocional, Autocontrol y Empatía, pero deja de lado otro tipo de competencias que tienen gran influencia en el comportamiento de los líderes, como son todas las del cuarto cuadrante del modelo de Goleman.

Por otra parte, dadas las características del estudio (relaciona habilidades del supervisor con variables económicas de los equipos que supervisa), y de la compleja realidad de las empresas y especialmente las del sector de CC, la posible extensión de los resultados del estudio a otro tipo de entornos empresariales, incluso dentro del sector de los CC, parecería presuntuosa y de todo tipo inadecuada.

6.5. Futuras líneas de investigación y Recomendaciones

En relación con la línea de este estudio y por todo lo tratado hasta este punto, es necesario reflexionar y plantearse algunas cuestiones que pueden ser objeto de mejoras en los procedimientos y en la metodología para superar algunos de los límites ya comentados en el apartado anterior, así como posibles extensiones que podrían llevar a cabo investigaciones futuras que puedan seguir esta misma línea de trabajo.

6.5.1. Respecto al constructo de la IE.

- Desde el punto de vista de la delimitación de los conceptos de la IE, la comunidad científica debería trabajar en una mejor definición de las habilidades, competencias y/o

emociones que componen el constructo, para asegurar su solidez, trabajar sobre mejores instrumentos de medida, con altos niveles de fiabilidad, y tratar de encontrar las características personales que predicen altos niveles de IE en el individuo. Es necesario realizar más investigaciones al respecto.

- Las investigaciones en neurociencia están de plena actualidad y es necesario seguir en esa línea con el fin de aislar más elementos funcionales y orgánicos que permitan avances en el entendimiento de nuestra manera de funcionar a nivel emocional.
- Igualmente, en mi opinión, se debería hacer un esfuerzo por unificar los diferentes tipos de constructos que existen en estos momentos y que no facilitan el avance porque no siempre, los instrumentos tienen correlaciones claras en los distintos conceptos que se manejan los distintos modelos.

6.5.2. Respecto al programa PIEI.

- En cuanto al programa PIEI, y dado que ha demostrado su eficacia, se recomienda la introducción transversal en formaciones relacionadas con las competencias de todo tipo que afectan a los futuros profesionales de la dirección y la supervisión en las organizaciones. Formaciones en Escuelas de Negocios (MBA, etc.) se verían complementadas con la introducción modular de los contenidos y habilidades del programa en sus programaciones pedagógicas. Se recomienda también la introducción en Máster relacionados con la educación, dado que es una profesión, que en mi opinión y experiencia, necesita que éste tipo de capacidades estén presentes en sus profesionales. Considero, en cualquier actividad formativa en la que se pueda introducir un curso de este tipo, sería positivo hacerlo, dada su eficacia.
- La implementación de los talleres del curso podría dar pie a nuevas líneas de investigación, incluyendo distintas modalidades de aplicación, como pueden ser, la

separación temporal de los distintos módulos del programa. Éste, como se ha descrito, se compone de tres talleres que ser podrían temporalizar de diversas formas, a lo largo de un período de tiempo que podría ser variable y facilitar varias líneas de trabajo.

- Igualmente, la formación se podría complementar con acciones de entrenamiento y asistencia de documentación on-line supervisada para complementar conocimientos y sedimentar con más eficacia los conocimientos y habilidades adquiridas.

6.5.3. Respecto a extensiones del estudio.

- En cuanto a su extensión, futuras investigaciones podrían completarlo realizando pruebas Posttest adicionales, completándolos con Análisis Factorial con covariables como el Género y/o la Experiencia profesional o alguna otra.
- Futuros estudios podrían analizar de forma discriminada, datos procedentes de los tipos de funciones (ventas, operaciones) y comprobar posibles diferencias. Incluso tener en cuenta otras variables como la procedencia social de los supervisores, o de los miembros de los equipos.
- Realizar diferentes mediciones entre talleres para comparar diferentes implementaciones y buscar las más adecuadas, podría dar lugar a diferentes líneas de profundización en la aplicación del programa, y buscar resultados más concluyentes.
- Aradilla (2013) ha estudiado que los factores incluidos en el TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación Emocional) puede evaluarse por separado. Esto podría ser un elemento a tener en cuenta en las futuras aplicaciones del TMMS-24 en este entorno, porque reduciría aún más el tiempo usado para su finalización por parte de los intervinientes.
- Metodológicamente, se recomienda que futuras investigaciones complementen los estudios de IE con cuestionarios de habilidad o ejecución como puede ser el MSCEIT que

el doctorando ha usado en otro tipo de estudios. Esto es recomendado, además, por diversos autores, tal como hemos visto en apartados anteriores, y daría lugar a datos cruzados complementarios para profundizar. Los resultados serían más completos y fiables. En este mismo orden de cosas, se recomienda que futuras investigaciones completen los datos con algún cuestionario de auto-percepción cualitativa diseñado ad-hoc, para profundizar en la evaluación del impacto causado por la aplicación del programa PIEI en los supervisores.

Quiero resaltar de nuevo la originalidad del estudio y la complejidad añadida que ha supuesto relacionar características de personas (supervisores) con resultados profesionales de equipos compuestos de personas diferentes.

Personalmente, recomiendo realizar más estudios siempre y cuando, se controlen mejor las variables que en éste no se han podido controlar y que afectan a los miembros de los equipos. En cualquier caso, advertimos que serán muchas las dificultades que se encontrarán los posibles futuros investigadores. Será difícil aislar variables relacionadas con todo tipo de acciones formativas paralelas que puedan realizar los componentes de los equipos, y que pueden incidir en las variables económicas como el Rendimiento, Absentismo y Rotación Laboral. Y aún más importante, en este campo de análisis de las competencias que influyen en Desempeño Laboral, existen, en mi opinión, variables con más fuerza estadística en los posibles resultados finales. Los incentivos económicos de los profesionales son muy diferentes y van cambiando a lo largo de un período medianamente largo, en función de los clientes que participan y condiciones por las que va atravesando la compañía. Esto las hace diferentes a las que se realizan en el ámbito educativo donde este tipo de variables no son tan influyentes. Opino que es el objetivo importante que deberían tener en cuenta futuras investigaciones, dado que, al menos las estudiadas, se quedan cortas en la manera de realizarlo.

Para finalizar, aunque no se han encontrado evidencias de la relación entre ambos conceptos, la IE de los supervisores y el Desempeño Laboral de sus equipos, si es evidente la efectividad del programa PIEI para elevar los niveles de IE y para aumentar los niveles de Desempeño de los equipos.

Este tipo de formaciones intensivas, tan prácticas en las empresas, pueden ser un estupendo instrumento, si se aplican con rigor y adaptándolas a las características concretas, para que las empresas puedan seleccionar y trabajar con los mejores. En realidad ese ha sido el fin último de esta tesis, y considero que ha quedado satisfecho, así como lo ha quedado su autor.

6.6. **Resumen**

Se ha recorrido un largo camino desde la introducción a esta tesis. Se plantearon unos objetivos, y se ha desarrollado hasta el presente apartado, donde para finalizar se recomiendan algunas posibles extensiones de la investigación a través de diferentes caminos.

Se han obtenido unos buenos resultados a las hipótesis planteadas a pesar de los inconvenientes de todo tipo que ha planteado la investigación. Considero que se han alcanzado los objetivos planteados y que, especialmente ha quedado claro que el programa PIEI es un programa apto y eficaz para la formación emocional en las organizaciones de CC y que puede ser replicado en otro tipo de organizaciones donde deberá probarse para asegurar su eficacia. Este es un camino abierto, con una metodología concreta, que estimo, puede ser la primera piedra en el desarrollo de programas intensivos para empresas, que sean eficaces, tal como los entiende la ciencia de la psicología y en el ámbito de la Inteligencia y la formación Emocional.

REFERENCIAS



7. Referencias

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Alexander, K. L. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 33-67. US: Univ. Microfilms International.
- Álvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Contextos educativos, Revista de educación, 5 (Ejemplar dedicado a Didáctica de la lengua y la literatura), 273-274.
- Ali, H., y Davies, D. R. (2003). The effects of age, sex, and tenure on job performance on rubber tappers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 76, 381–391.
- Aradilla, A. (2013). *Inteligencia Emocional y variables relacionadas en Enfermería*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Argyle, M. (1990). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth. UK: Penguin.
- Ashkanasy, N. y Tse, B. (2000). *Transformational Leadership as management of emotion*. En N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel y W.J. Zerbe (Eds.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice*, (pp. 221-235). Westport. CT: Quorum Books.
- Ashkanasy, N. y Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal-of- Organizational-Behavior*, 26(4), 441-452.
- Bar-On, R. (1997a). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2004). *Emotional Quotient Inventory technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S. y Weelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175. doi:10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00.
- Bermejo, J.C. (1998) *Apuntes de relación de ayuda*. Cuadernos del Centro Humanización de la Salud. Santander: Sal Terrae.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia Emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boyatzis, R., y Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social, and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(1), 92–108.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass,
- Boylan, O., y Loughrey, C. (2007). Developing emotional intelligence in GP trainers and registrars. *Education for Primary Care*, 18(6), 745–748.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A.; Rivers, S.E.; Shiffman, S.; Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Bradberry, T., y Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart.
- Bunker, K.A. (1997). The power of vulnerability in contemporary leader-ship. *Consulting Psychology Journal*, 49 (2), 122-136.
- Caballo, V.E. (1993): *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Cakan, M. y Altun, S.A. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. *International Education Journal*, 6(3), 367-372.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7).

- Cárdenas, M., Arencibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G^{POWER}: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Carmeli, A., y Jos man, Z. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizaitonal citizenship behaviors. *Human Performance*, 19(4), 403–419. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. y Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. En R. Riggio, S. Murphy y F.J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*, (pp.55-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Celik, S. B., y Deniz, M. E. (2008). A comparison of scouts' emotional intelligence levels with regard to age and gender variables: A cross cultural study. *Elementary Education Online*, 76(2), 376–383.
- Chen, W., Jacobs, R. y Spencer, L. (1998). Calculating the Competencies of Stars. En D. Goleman (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Cherniss, C., y Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Clarke, N. (2006). Developing emotional intelligence through workplace learning: Findings from a case study in healthcare. *Human Resource Development International*, 9(4), 447–465.
- Clouder, C. (Coord.).(2008). *Educación Emocional y social. Análisis Internacional*. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Cote, S., y Miners, C. (2006). Emtional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1–28. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.

- Covey, S. (2013). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Cuadernos de trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- D'Allance, M. (2001). *Vaya rabieta. Biblioteca del ratoncito Pérez*. Barcelona: Editorial Corimbo.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica. Drakontos Bolsillo.
- Damasio, A.R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray. Recuperado en <http://darwinonline.org.uk/contentframeset?pageseq=1&itemID=F1142&viewtype=text>
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Deeter-Schmelz, D., y Sojka, J. (2003). Developing effective salespeople: Exploring the link between emotional intelligence and sales performance. *Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 211–220. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA
- Dries, N., y Pepermans, R. (2007). Using emotional intelligence to identify high potential: A metacompetency perspective. *Leadership and Organization Development Journal*, 28(8), 749–770. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Druskat, V y Wolff, S. (2002). “Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams” *Leadership Quarterly*, 13(5), 505-522.
- Dulewicz, V., y Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured. *Leadership and Organization Development Journal*, 20, 242–252.
- Dulewicz, V., y Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed. *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 95–111.
- Echevarría, R. (2011). *Ontología del lenguaje*. Madrid: Editorial Granica.
- Ekman, P. y Boucher J.D. (1975). Facial Areas and Emotional Information. *Journal of Communication* 25 (2). Reimpreso por Annenberg School of communications, Universidad de Pensilvania, Philadelphia (pp. 21-29).
- Eichmann, K. (2009): *The Effectiveness of training to improve the emotional intelligence of leaders*. Tui University. Michigan. USA.

- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional Intelligence*. CT, USA: Greenwood Publishing Group.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En José Miguel Mestre y Pablo Fernandez-Berrocal, (Ed.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.99-122). España: Ediciones Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): Adaptación española del manual y cuadernillo. Madrid: Tea Ediciones.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., Navas, J. y Bozal, R. (2004). Assessment measures of emotional intelligence/ Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fatt, J.P. (2002). Emotional intelligence: implications for human resource managers. *Management Research News*, 25(11), 57-74.
- Feldman-Barret, L., Lane, R. D., Sechrest, L., y Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of Trait Meta-Mood Research. *International Journal of Psychology Research*, 2(1), 39-67.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (Coords.). (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I

- Congreso internacional de inteligencia emocional. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Franke, G., y Park, J.E. (2006). Salesperson adaptive selling behavior and customer orientation: A meta-analysis. *Journal of Marketing Research*, 43(4), 693–702.
- Fu, F. (2009). Effects of salesperson experience, age, and goal setting on new product performance trajectory: A growth curve modeling approach. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 17(1), 7–20. En Grahah, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. [Versión en castellano: Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples (1987). México D.F.: Fondo de Cultura Económica].
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1995). Cracking Open the IQ Box, *The American Prospect*, 20 (Winter 1995), 71-80 Recuperado de <http://epn.org/prospect/20/20gard.html>.
- Gardner, H (1999). *Intelligence Reframed*. [Versión Castellana (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós].
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998a). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 82(1).
- Goleman, D. (1998b). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. [Versión Castellana (2004). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairós].
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: De Bolsillo.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, M (2006). Aspectos psicológicos y neurales en el aprendizaje del reconocimiento de emociones. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1(1), 21-28. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA
- Grant, A. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commerical Training*, 39(5), 257–266.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: Una guía interna*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Serendipity.
- Greenberg, L. y Paivio, S. (1999). *Trabajar con emociones en Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Groves, K., y McEnrue, M. (2006). Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of Management Development*, 27(2), 225–250.
- Guastello, D. y Guastello, S. J. (2003): Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Hargie, O., Saunders, C., y Dickson, O. (1995). *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge.
- Harris, N. (2009). *Is emotional intelligence the key to medical sales success? The relationship between emotional intelligence and sales*. Capella University, Minneapolis. USA. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Harrod, N. R., y Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
- Higgs, M. (2004). A study of the relationship between emotional intelligence and performance in UK call centres. *Journal of Managerial Psychology*, 19(4), ABI/INFORM Complete, 442-454.
- Houtmeyers, K. A. (2000). Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1235.UK, University of Windsor.
- Recuperado en <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2234&context=etd>.
- Izquierdo, A. (2005): Personalidad: aproximación teórico-práctica a algunos de sus conceptos y sistemas psicológicos constituyentes. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 183.

- Kafetsios, K., y Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 710–720.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Editorial Debate.
- Keleman, S. (1999): *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Kelly, J.A. (1998): *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kernbach, S., y Schutte, N. (2005). The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction. *Journal of Services Marketing*, 19 (7), 438–444.
- LeDoux, J.E. (1999). *The Emotional Brain*. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Levy, Y. y Ellis, T. (2011). A Guide for Novice Researchers on Experimental and Quasi-Experimental Studies in Information Systems Research. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 6, 151-161.
- Lopes, P., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18,132–138. En Grahman, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad García, F. (2008). *Test TECA: Test de empatía cognitiva y emocional*. Madrid: Tea Ediciones.
- Lukas, E. (2003). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., y Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5 (3), 329-342.
- Lyons, J., y Schneider, T. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693–703. En Grahman, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Lyusin, D.B. (2006). Emotional intelligence as a mixed construct: Its relation to personality and gender. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44(6), 54–68.
- Madrid, J. (1986). *La configuración del encuentro personal, en (AA, VV.) Hombre en crisis y relación de ayuda*. Madrid: Asetes.

- Mandell, B. y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Martín, A. (2013) *Manual Práctico de Psicoterapia Gestalt*. Bilbao: Desclée De Brouwer, Serie Serendipity Mayor.
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2015). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud*. Madrid: EOS Universitaria.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row. Recuperado de http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts. R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(1), 89-113.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional Intelligence Test user's manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.) *Emotional intelligence and everyday life*, (pp.3-24). New York: Psychology Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001), Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McLean, P.D. (1949) Psychosomatic disease and the 'visceral brain': recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosom Med.* 11, 338-353. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Mestre, J. M., Güil, R., Carreras, M^a. R., y Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico. El caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4).
- Mestre, J. M., Frías, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual de los procesos psicológicos. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*, (pp.47-68). Madrid: Pirámide.
- Mishra, P. S., y Mohapatra, A. D. (2010). Relevance of emotional intelligence for effective job performance: An empirical study. *Vikalpa*, 35(1), 53–61. En Grahman, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Momeni, N. (2009). The relation between managers' emotional intelligence and the organizational climate they create. *Public Personnel Journal*, 38(2), 13.
- Muncer, S. J. y Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ) scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 1111–1119. doi: 10.1016/j.paid.2005.09.020.
- Neubauer, A. C., Freudenthaler, H. H. (2005). *Models of emotional intelligence*. En R. Schulze, y R. D. Roberts (Eds.). *Emotional intelligence: An international handbook*, .31-50. Ashland, OH, US: Hogrefe y Huber Publishers.
- Newland, J., y Mehta, S. (Abril 2009). The role of gender in emotional intelligence competencies: An empirical investigation of French, German, and US business students. En S. Banerjee (Presidencia). Northeast Decision Sciences Institute.N.O. Luisiana.
- Nikolaou, I. y Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence and occupational stress. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Offermann, L., Bailey, J., Vasilopoulos, N., Seal, C., y Sass, M. (2004). The relative contribution of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance. *Human Performance*, 17(2), 219–243. En Grahman, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.

-
- Opengart, R. (2007). Emotional Intelligence in the K-12 Curriculum and its Relationship to American Workplace Needs: A Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(4), 442-458.
- Panda, Y. (2008). Emotional intelligence and perceived stress. *The ICFAI University Journal of Organizational Behavior*, 7(3), 13-16.
- Papez, JW. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Arch NeurPsych*. 1937. 38(4), 725-743. doi:10.1001/archneurpsyc.1937.02260220069003. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado en <http://www.sfn.org/~media/SfN/Documents/ClassicPapers/Emotion/papez.ashx>
- Pena, E., Repetto, M. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000b). Gender Differences in Measure and Self Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence. Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V. y Furnham. (2006). A. The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Punia, B.K. (2005). Emotional intelligence and leadership behavior in indian executives: an exploratory study. Unpublished manuscript. Hisar: Guru Jambheshwar University.
- Quinones, M., Ford, J. K., y Teachout, M. (1995). The relationship between work and experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48(4), 887-910. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22, 323-339.

- Riso, W. (1988). *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Editorial Rayuela, Medellín.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27,169-19. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Rizzolatti, G. y Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Elsevier*, 18, 179-184. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). Las neuronas espejo. Barcelona: Paidós. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98.
- Rosete, D., y Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(5/6), 11.
- Rozell, E., Pettijohn, C., y Parker, S. (2006). Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in salespeople. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(2), 113–124. En Grahman, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Ruef, M. (1997). Assessing organizational fitness on a dynamic landscape: An empirical test of the relative inertia thesis. *Strategic Management Journal*, 1997. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Sala, F. (2002). *Emotional Competence Inventory (ECI) technical manual*. Philadelphia, PA: Hay Group.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health*, (pp.125-151). Washington: American Psychological Association.

- Salovey, P., y Grewal, D. (2006). Inteligencia Emocional (Emotional Intelligence). *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Sánchez, M.T. (2007). *Inteligencia Emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Universidad Castilla-La Mancha, Toledo.
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A., y Segalowitz, S. J. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children. *Child Psychiatry y Human Development*, 36, 311-328.
- Schutte, N. S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Curación Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós,
- Shipley, N., Jackson, M. J., y Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1–18. En Grahán, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 30(6), 855–863. En Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Slasky, M., Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233-239.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Stevens, J.O (1976). *Darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Stone, H., Parker, J., y Wood, L. (2005). *Report on the Ontario Principals Council leadership study*. Recuperado de http://www.eiconsortium.org/pdf/opc_leadership_study_final_report.pdf. En Grahán, B. C. (2012). *A Study of the Relationship*

- Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Suliman, A., y Al-Shaikh, F. (2006). Emotional intelligence at work: Links to conflict and innovation. *Employee Relations*, 29(2), 208–220.
- Taylor, G.J., Ryan, D.P., y Bagby, R.M. (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 44, 191-199.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Monthly*, 140, 227-235. Recuperado de <http://www.unz.org/Pub/Harpers-1920jan-00227>.
- Tobal, M. (1995): Una Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (I.S.R.A.): Un estudio exploratorio. *Revista anales de psicología*, 11(1), 97.
- Van Tilburg, M., Unterberg, M. y Vingerhoets, A. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87. doi: 10.1348/026151002166334.
- Verbeke, W., Belschak, F., Bakker, A., y Dietz, B. (2008). When intelligence is (dys) functional for achieving sales performance. *Journal of Marketing*, 72, 13. En Grahan, B. C. (2012). *A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Individual Performance in an Inbound North American Call Center*. Grand Canyon University. Arizona. USA.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wechsler, D. (1981). Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale, Revised. New York: Psychological Corporation. *Journal of Psychoeducational Assessment*. September 1983, (1), 309-313.
- Wikipedia (2015a). Comunicación (s.f.). Recuperado el 29 de julio de 2015 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n>.
- Wikipedia (2015b). Efecto Pigmalión (s.f.). Recuperado el 29 de julio de 2015 de https://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_Pigmal%C3%B3n.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.
- Whitmore, J. (2011): *Coaching, el método para mejorar a las personas*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS



8. Anexos

8.1. **Anexo 1: Descripción detallada del Programa PIEI**

PROGRAMA PIEI: MÓDULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Se presenta este módulo de inteligencia emocional buscando la creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también que se concedan el permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se fija una alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.

Este módulo de Inteligencia Emocional tiene como objetivo tomar conciencia de la importancia del mundo emocional y su conveniente regulación en el entorno profesional. Normalizar todas las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, miedo, asco y sorpresa) como respuestas de nuestro organismo que se producen para que atendamos a una necesidad interior que cada uno posee. Atender a las emociones agradables y desagradables para mejorar nuestra gestión emocional y evitar así llegar a cargas emocionales que puedan empeorar el clima laboral de nuestro día a día (euforia, ira, depresión, pánico, intolerancia y shock

DINÁMICAS DEL MÓDULO 1

¿Qué te encanta?	El lenguaje: Motor del cambio
¿Qué conoces del mundo emocional	La cara: El espejo del corazón
Las inteligencias se multiplican	El juicio de las emociones
Y a ti, ¿qué te encanta?	¿Cómo perder el equilibrio? Con un secuestro emocional
Termómetro: Verdadero o falso	¿Qué aprendizaje me llevo Hoy / aquí / ahora?
¿Qué sí puedo cambiar?	

1. ¿QUÉ TE ENCANTA?

MOTIVACIÓN: En esta primera dinámica se favorece la interacción con el mayor número de personas posibles del grupo, desde una perspectiva emocional que mejore la vinculación inicial positiva de los miembros. Se potencia la importancia de la diferencia y singularidad de cada persona con sus gustos determinados y se amplían perspectivas al resto de personas para que tengan en cuenta los gustos de otros. Este respeto por el otro será pilar fundamental que requiere la interacción grupal que se desea desarrollar en este módulo.

OBJETIVO: Buscar la cohesión grupal. “Romper el hielo” del primer momento y que puedan tener unas conversaciones entre todos los miembros del grupo para unir sinergias y participar en adelante en el módulo con más confianza.


PARTICIPANTES: Entre 15-20

TEMPORALIZACIÓN: Explicación y desarrollo del ejercicio se realiza en 10 minutos y tanto el feedback como las conclusiones se concretan en 15 minutos. Por tanto, 25 minutos.

MATERIAL: Pegatinas, rotuladores edding y música alegre. T1.

LUGAR: Se precisa una sala amplia y despejada para que los participantes puedan libremente desarrollar su interacción interpersonal.

PROCEDIMIENTO: Se reparte a cada participante pegatinas en blanco y un rotulador. En las pegatinas cada participante escribe su nombre y debajo también anotará una afición que le encante: *Pegatina con nombre y afición*

Esa pegatina se la  pegará en la ropa a la altura del pecho. Se les explica que se pasearán así por toda la sala, en busca de otra persona con la que realizar este ejercicio (mientras uno habla, otro escucha). Sólo se podrán relacionar por parejas. El propósito será conocer al mayor número de personas posibles y sus aficiones. Cada uno tendrá que explicar más concretamente qué le gusta más de esa afición y con quien compartan el ejercicio es importante que también puedan preguntarle lo que más le apasiona:

“Y de esta afición que te gusta ¿qué es lo que te encanta exactamente?”

La finalidad de esta pregunta es que la otra persona pueda expresar con precisión ese momento en el que disfruta y fluye, detectando así con más facilidad los recursos expresivos emocionales que la persona posee tanto en lenguaje verbal como no verbal (facial y gestual). Para realizar el ejercicio se encontrarán de pie y sólo se sentarán cuando haya finalizado la música (7 minutos). En ese tiempo el objetivo será permanecer de pie y poder ir hablando con otra persona mientras suena la música alegre. Así será posible ir conociéndose entre ellas. Sólo se podrá conversar en parejas, ya que cuando una persona hable la otra escuchará y después podrá preguntarle por esa característica específica que le gusta de esa afición en concreto. *Por ejemplo:*

Pregunta: “Manuel, de la Pesca ¿Qué es lo que te encanta exactamente?”

Respuesta: “Me encanta salir a la naturaleza y escuchar el silencio y disfrutarlo, hasta que de pronto, algo surge por sorpresa y me emociona”.

CONTENIDOS: Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional a un desconocido mediante sus aficiones. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos).

BENEFICIOS: Es una dinámica en parejas que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar entre ellos de sus propias aficiones, las conversaciones suelen ser extensas e incluso los participantes exponen de manera más enérgica el tema que les apasiona. Esto también va a generar la creación de un vínculo positivo con la persona que escucha. Este ejercicio puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación el ser muy aplicable a su contexto laboral, cuando se encuentran con un conocido o algún compañero con quien hasta el momento no haya interactuado con más profundidad.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Observando a los participantes, puede comprobarse cómo sus caras están más relajadas y han sonreído e incluso reído mientras realizaban la dinámica. Cuando comienzan a compartir qué les ha parecido el ejercicio, agradecen esta manera lúdica y divertida de “romper el hielo” y ellos mismos nombran en el feedback posterior los beneficios antes citados. Notan que han reducido la tensión inicial de llegar a un grupo de desconocidos y han incrementado el acercamiento a más personas. Les agrada esta cohesión creada con el resto del grupo.

La mayoría de personas no han conseguido hablar con el resto de participantes. No obstante, alguna persona lo ha logrado. Se les hacen preguntas relacionadas con este tema y comentan que han realizado el ejercicio de manera más rápida para conseguir el reto propuesto, centrándose más en sus conversaciones en el dato general y sin entrar en detalles.

Destacan la facilidad que existe para profundizar, detallar y narrar con energía situaciones que se producen cuando un tema nos apasiona, sin tener tanto en cuenta el tiempo que transcurre. Se concluye que durante este día y mañana, aún pueden profundizar más en este y otros temas con el resto de personas a las que aún no conocen y coincidirán también en los descansos. Por último, también se destaca la importancia de la aplicabilidad a su día a día, cuando vuelvan a su puesto de trabajo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Con esta dinámica queremos potenciar la capacidad de cohesión grupal, necesaria para comenzar un taller. Para ello nos basamos en la definición que utiliza Gardner (1995) manifestando que: *“La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en su temperamento, estados de ánimo, motivaciones e intenciones”*. (p.40)

Además añade que:

“La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca dos factores adicionales que a menudo se citan como peculiares de la especie humana. El primer factor es la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre, observándose como en los casos en que se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal normal corre peligro. El segundo factor es la importancia relativa que tiene para los humanos la interacción social. Distintas habilidades como cazar, rastrear y matar a las presas en las sociedades prehistóricas requerían de la participación y la cooperación de una gran cantidad de gente. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y solidaridad surge de forma natural a partir de esto” (p.42).

2. ¿QUÉ CONOCES DEL MUNDO EMOCIONAL?

MOTIVACIÓN: Tras haberse generado un ambiente positivo y distendido, con una estructura flexible que facilite las intervenciones de todos los participantes, trataremos de valorar lo que ya conocen del mundo emocional y saber cuál sería la parte desconocida y susceptible a la formación a lo largo de todo el taller. Es vital que esta motivación de introducción más teórica se relacione en paralelo con ejemplos del trabajo diario y de esta forma se conseguirá que sean más conscientes de sus vivencias emocionales cotidianas.

OBJETIVO: Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo emocional y del concepto inteligencia emocional en concreto.

PARTICIPANTES: Entre 15-20

TEMPORALIZACIÓN: Conversación con los participantes del grupo de 8 minutos y feedback de 2 minutos. Por tanto, 10 minutos.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan preguntas generales como las descritas a continuación y después de cada pregunta se espera la respuesta que realizan los participantes. Por ejemplo:

¿Qué conoces del mundo emocional? ¿Qué conoces de la Inteligencia Emocional? ¿En qué situaciones está presente el mundo emocional?

Se genera un ambiente similar al aplicado en la primera parte de una técnica creativa denominada “*Brainstorming*”²¹ para conseguir la participación activa y en grupo de todos los participantes y se anotan en la pizarra cada una de las respuestas, ya que así respetamos su visión emocional de este tema. Se comenta y anota en general los conceptos apuntados en la pizarra para situarlos en su momento concreto laboral. La finalidad es fomentar la cercanía de los casos y también el sentimiento de identificación con lo que les sucede a otros compañeros que trabajan en el mismo departamento. En general suelen surgir casos y similitudes que ayudarán a la cohesión emocional de los participantes. En esta intervención inicial se agradece a cada uno su aportación, nombrando a cada quien por el nombre que haya escrito en su pegatina. Es importante agradecer nominalmente a cada miembro su aportación para que se sienta valorado.

CONTENIDOS: Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional en situación grupal. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación grupal.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte del formador es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su

²¹ Técnica de “lluvia de ideas”

aportación. Al hablar de sus propias definiciones del mundo emocional, destacan aquello que es más importante y el formador conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado.

De esta forma se conoce su visión del mundo emocional y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial. Entre los participantes se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones, o bien al no estar de acuerdo con alguna de ellas. Es el momento de ir nombrando todo y después poder recordar estos instantes durante el taller, profundizando en estos temas.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, ya que cada compañero que no haya acudido a esa formación también contará con su propia visión del mundo emocional y en un futuro próximo podrán entonces compartirlo con ellos.

Puede utilizarse también como recurso para iniciar una conversación más emocional y mejorar las relaciones con los demás.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Observando a los participantes, puede comprobarse que las caras están más relajadas e incluso se han escuchado risas al hacer comentarios de las situaciones laborales compartidas. La expresión de estas situaciones, relativiza la tensión ante ellas y surgen incluso las primeras complicidades y sonrisas entre los compañeros.

Les agradan las coincidencias y les sorprenden algunas diferencias en la visión de temas emocionales, sobre todo diferencias de género y sus manifestaciones ante situaciones de enfado o tristeza.

Se consigue que hablen de forma espontánea todas las personas del grupo y se considera un logro y un avance que el formador agradece. Se logra un clima grupal participativo respecto a los temas emocionales y esto conseguido en la primera hora del taller

se considera un gran logro del equipo. Se concluye que durante este día, se va a ir profundizando de una manera lúdica y sencilla en estos temas emocionales y tan importantes en su gestión. Se podrá profundizar más en las distintas dinámicas en parejas y grupo ahora que se han conocido a través de sus comentarios.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Como formador del taller, es vital esta dinámica para conocer lo que los participantes conocen respecto al mundo emocional y para fomentar un aprendizaje gradual y adecuado a su conocimiento base. De esta manera realizamos una aproximación a su visión del concepto IE, objeto de este módulo.

Según Vygotsky (1978) uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, es muy importante su innovador concepto, Zona de Desarrollo Próximo (*ZDP*) y se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee la persona y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. Este concepto es básico para producir un aprendizaje significativo, ya que se escucha lo que la persona conoce de ese tema y se observa la habilidad al practicar el concepto preguntado. De esta manera puede notarse cuál es la brecha por cubrir de nuevos conceptos que le hagan avanzar.

En la *ZDP* es necesario pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta el paso de la señalización a la significación de los contenidos referidos a la asignatura que imparte el profesor. Con esta teoría, el autor nos invita a comenzar las formaciones por la toma de consciencia de aquello que los participantes ya conocen, para que después, en este caso con la ayuda tanto del formador como de los propios compañeros participantes, cada miembro del grupo pueda integrar los conceptos del mundo emocional y disfrutar de su elaboración durante el desarrollo de las dinámicas y ejercicios a realizar.

3. **LAS INTELIGENCIAS SE MULTIPLICAN**

MOTIVACIÓN: Se orienta esta actividad a motivar a los participantes a conocer más de cerca las habilidades nucleares y capacidades propias que ya tienen respecto a la inteligencia emocional, que integra tanto la inteligencia intrapersonal como la inteligencia interpersonal. Se enmarca a estas inteligencias dentro de la teoría de Inteligencias Múltiples, divulgada por Gardner (1995) que tiene gran repercusión educativa.

Su visión del mundo de las inteligencias proporciona un marco teórico espectacular a estos conceptos que se acercarán al alumno como una opción para aumentar la inteligencia de manera posible, cercana y mejorable. Este hecho ayudará a la motivación hacia posteriores dinámicas, donde cada participante, a su ritmo, podrá dar un paso más en el autoconocimiento de sus fortalezas.

OBJETIVO: Conocer la importancia de las inteligencias múltiples, donde se enmarca la inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal). Precisar la importancia de estas inteligencias, además del resto, como educables y perceptibles de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la educación en inteligencias múltiples y concretamente en la emocional.

PARTICIPANTES Entre 15-20

TEMPORALIZACIÓN: Durante 5 minutos se pregunta a los participantes por los tipos de inteligencias que conocen, para ir completando las propuestas por el autor. Seguidamente, se utilizarán otros 5 minutos para el resto de preguntas al hilo de los temas de las inteligencias

múltiples y el feedback de los participantes respecto a la educación emocional. Por tanto, 10 minutos.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan una serie de preguntas a los participantes siguiendo la dinámica del debate socrático. Es importante que el formador entienda como método socrático una búsqueda de nuevas ideas o conceptos mediante preguntas de todo tipo que vayan llevando a los participantes a desarrollar unas respuestas surgidas de la reflexión y el razonamiento. Se les pregunta cuántas inteligencias creen que existen y se va anotando en la pizarra todas las que nombren, hasta llegar a las citadas por Gardner (1995) en su teoría de Inteligencias Múltiples: inteligencia cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal-intrapersonal. Se les pregunta por la importancia de ellas en cualquier tipo de profesión.

Los participantes aportan su visión respecto a este concepto y otros que vayan surgiendo en la conversación que se establece. Se detallan a continuación algunas preguntas relativas al tema que pueden ayudar después en el desarrollo del curso a la participación activa de los miembros y la comprensión de nuevos conceptos:

Por ejemplo: ¿En qué inteligencia sientes que tienes capacidades?

- ¿En qué inteligencias crees que has sido educado en la escuela?

- ¿En qué inteligencias te gustaría haber recibido más formación en la escuela?

- ¿Es posible que puedas aprender más de cada inteligencia si practicas en cada una de ellas y entrenas sus habilidades más específicas?

Estas preguntas aportan una reflexión grupal acerca de la educación emocional que han recibido y la dificultad en estos temas precisamente por la poca visión estratégica que han recibido al respecto desde la escuela.

CONTENIDOS: Se trabaja la importancia de la pregunta socrática para que los participantes nombren los conceptos que ya conocen respecto a las inteligencias múltiples, donde se hace especial énfasis en la inteligencia emocional en sus dos vertientes: intrapersonal e interpersonal.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de sus propias definiciones de las inteligencias múltiples, observaremos cuál es la preferida por cada participante, para tomar nota y que durante el curso podamos elaborar metáforas al hilo de sus múltiples gustos, citados anteriormente en la dinámica, captando así una mayor atención cuando se vayan a nombrar nuevos conceptos.

El ejemplo cumple la función de aproximar los conceptos a la *ZDP* de los participantes, creando un estupendo puente para la comprensión inicial de los nuevos temas. Este espacio, también posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones o ejemplos. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, para conocer los gustos o inteligencias predominantes en los miembros de un equipo, de manera que se puedan después utilizar estas visiones para ayudar a mejorar la comunicación con sus compañeros y su trabajo en equipo para la comprensión de nuevos conceptos mediante

metáforas del tipo de inteligencia que predomine en la otra persona. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación con un nuevo compañero, incluso un mando intermedio o un proveedor que visite nuestras instalaciones.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la importancia de la educación y la falta de educación emocional que han recibido, y que en realidad puede servirles para muchos de los problemas que encuentran en su día a día. A veces sienten que una baja gestión de un enfado provoca conflictos que no son inteligentes y tienen sus consecuencias en el bienestar personal e interpersonal. Notan cómo tanto la inteligencia lingüística como la lógico-matemática ocupaban la mayoría de tiempo en su formación escolar y la repercusión que ha tenido en el resto de inteligencias, que se han trabajado más cada uno en su tiempo, que en el planificado en su currículum escolar.

Verbalizan la gran oportunidad que encuentran en estos cursos formativos para fomentar habilidades que en su día a día les pueden servir y notamos que este ejercicio les ha aportado también de manera transversal, más motivación hacia este taller.

Como formador, sus conversaciones permiten tomar nota de sus gustos y valorar esa inteligencia que más les agradaba ya en la escuela. Se les hace ver que es la base de su actual *hobby* citado en la pegatina de la primera actividad y alguno de ellos se sorprende con esta coincidencia. Notamos cómo han ido relacionando puntos del temario trabajados y otorgando un puesto así privilegiado para sus gustos (algunos musicales, otros corporales, etc.) El ejercicio también les ha servido para ganar confianza ya que nombraron en público conceptos conocidos que eran la respuesta para completar ese cuadro resumen en la pizarra que nos sirvió de metáfora para descubrir las múltiples inteligencias que todos poseen.

También destacamos sensación de logro y satisfacción de grupo al acabar el ejercicio y la felicitación que el formador otorga al grupo, ya que gracias a sus respuestas han avanzando

en esta teoría que enmarca la educación en inteligencia emocional y que desde la escuela cada vez está teniendo más presencia y ayuda al manejo de habilidades para la resolución de problemas emocionales.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Con esta dinámica queremos incorporar una nueva visión de la resolución de los problemas y la importancia de inteligencias como la interpersonal e intrapersonal en este punto. Para ello destacamos una reflexión de Gardner (1995) donde comenta su visión:

“No hemos abordado la idea de INTELIGENCIA como una facultad humana materializada a la que se recurre literalmente en cualquier acto de resolución de problemas; más bien, hemos empezado con los problemas que los humanos resuelven y, a partir de aquí, hemos deducido qué INTELIGENCIA debe ser responsable de esta resolución (inteligencia cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal)” (p.43).

También es importante que prosigue la investigación y Gardner (1999) no descarta que haya más inteligencias múltiples y citando como octava la inteligencia naturalista y como posible novena la existencial (espiritual-filosófica).

Para el trabajador, la capacidad para la resolución de problemas en el día es un hecho al que queremos conceder especial atención por ser necesario el desarrollo de esta habilidad, de manera que nos basamos en la visión que el propio autor tiene acerca de estas inteligencias, siguiendo su valoración en las palabras del autor, donde presenta a la facultad intrapersonal e interpersonal como aprobadas en la prueba de inteligencia. Ya que ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y la especie. La inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo. Y remarca que en

una misma persona se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales.

Por último, comprobamos cómo el autor fortalece esta visión acerca de estas inteligencias que ya poseemos todos, hecho que será importante para que los participantes valoren positivamente lo que ya poseen, tomen consciencia de su nivel de conocimientos del tema (trabajado ya en la anterior dinámica con el concepto *ZDP*) y se enfoquen en todo el potencial que pueden adquirir a partir de ahora en estas inteligencias y el resto de las nombradas hasta el momento.

Es importante destacar que el autor incide en la importancia de la manifestación universal de todas las inteligencias a nivel básico, independientemente de la educación y del apoyo cultural, siendo parte de la herencia genética humana.

Afirma que el humano posee ciertas habilidades nucleares de cada inteligencia, dejando a un lado por el momento, poblaciones excepcionales.

En el primer año de vida predomina una trayectoria evolutiva natural de cada inteligencia con “*una habilidad modeladora en bruto*”.

En la siguiente etapa, un sistema simbólico ayuda a alcanzar la inteligencia. Al seguir avanzando cada inteligencia se representa acompañada de un sistema simbólico, mediante un *sistema notacional*, que tradicionalmente llegan a dominarse en el contexto de una estructura educativa formal.

Durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las *carreras vocacionales y aficiones*. Se participa de cada inteligencia en cierta medida, y hay personas que dicen que otros son “*una promesa*” en el sentido de estar altamente dotados especialmente en una inteligencia de habilidades nucleares y capacidades propias.

Por último, destacamos la conclusión de los participantes, que comentaron también esta reivindicación que Gardner (1995) estaba haciendo:

“Concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal, puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Un repaso de los roles adultos, incluso en la sociedad occidental dominada por el lenguaje, muestra que las capacidades espacial, interpersonal o cinético-corporal, a menudo desempeñan un papel fundamental. Y sin embargo, las capacidades lingüísticas y lógica forman el núcleo de la mayoría de los tests de diagnóstico de la INTELIGENCIA y ocupan un pedestal pedagógico en nuestras escuelas” (p.47).

4. Y A TI, ¿QUÉ TE ENCANTA?

MOTIVACIÓN: Siguiendo al hilo de los gustos de las personas, se comenta la multitud de aficiones que nos encantan y destacamos que hay también algunas que no las comentaríamos en público porque podemos percibir que pertenecen a nuestra privacidad. En esta zona privada detectamos muchas emociones y a veces puede que nos cueste expresarlas por primera vez ante un grupo de desconocidos, pero también desde aquí concedemos ese permiso para hablar en el grupo de aquello que nos inquiete al nivel que deseemos, porque justo las emociones se relacionan con los deseos y las motivaciones que todos los seres humanos poseemos.

Se pretende aumentar la complicidad en la cohesión grupal y esta dinámica lo facilita a nivel perceptivo, para observar como las personas podemos percibir de diferente forma las cosas y es necesario escuchar la versión o “el mapa” que los demás tienen de las cosas.

OBJETIVO: Aprender a percibir una figura reversible basada en el principio gestáltico de fondo-forma. Aprender a diferenciar los argumentos diferentes según el punto de vista de cada persona, dependiendo de dónde dirige su atención.

Escuchar a los compañeros y sus aportaciones valiosas en forma de detalle guía o “pista” para encontrar la solución deseada. Conseguir mayor flexibilidad y cambio del foco de la atención en una situación emotiva, al estar dando una respuesta incorrecta ante el grupo y percibir desde un principio la solución que el formador desea que descubran.

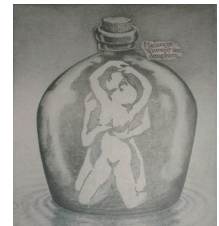
PARTICIPANTES: Entre 15-20

TEMPORALIZACIÓN: Facilitar que observen la diapositiva, 10 segundos. Después facilitar de nuevo la transparencia e ir tapando la imagen cada 10 segundos, mientras consumen un minuto y 50 segundos más para ir completando la dinámica. Realizar el feedback del ejercicio y generalización a su día a día 4 minutos más. Por tanto, 6 minutos.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencia 2.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y para mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Para introducir con sentido del humor esta pequeña motivación inicial, se formula en tono erótico la pregunta del título de esta dinámica, “Y a ti, ¿qué te encanta?”. Después de las risas, se les facilita ver la transparencia a continuación durante un tiempo limitado de 10 segundos



Se pregunta a los participantes qué es lo que ven para que puedan describir lo que perciben. De esta manera suprimimos sus comentarios más emocionales acerca de lo que les provoca y qué sensación les genera, para centrarnos en ejercitar la percepción visual. Se comparte lo que cada participante ve y escuchamos sus respuestas. Se diferencian unas explicaciones de otras y se escucha que alguien vio un delfín. De repente el formador se coloca frente a la pantalla, tapando con su cuerpo la figura, se centra la atención en ese comentario y se les reitera a todos esta pregunta:

Ejemplo: ¿Alguien más ha visto delfines?

En ese instante los participantes piden ver de nuevo la pantalla y empiezan a buscar delfines por toda la pantalla. Cada diez segundos se interrumpe el visionado. Si el grupo sigue sin ver delfines, se va introduciendo una sugerencia para centrar la atención en un punto determinado, a modo de pista, para que puedan ir fijándose en ese detalle y vayan viendo delfines en la sombra de la figura. Cuando se detallan las pistas, les animamos a que ofrezcan detalles precisos y nombren zonas del cuerpo donde es más sencillo ver delfines más grandes.

A medida que el ejercicio avanza las personas, gracias estas indicaciones, van viendo delfines y además que hay bastantes, así que los van contando. Por el contrario hay personas que no han visto aún delfines y les pedimos que comuniquen de manera más específica lo que ven a quienes no lo han conseguido percibir. Se vuelven a dar pistas y finalmente se les deja incluso acercarse más a la imagen. Finalmente todo el grupo consigue percibir delfines en la transparencia.

CONTENIDOS: Percepción de una figura reversible. Comunicación verbal de los detalles precisos para encontrar la solución que el formador desea. Apoyo del grupo en situaciones de incertidumbre. Facilidad para el cambio de visión y adopción de perspectivas.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de la propia percepción que cada persona tiene, comienza la interacción con un sencillo ejercicio de percepción, donde encontrar lo que se pide es un requisito necesario para finalizar el ejercicio, por tanto, surgen los primeros momentos para ayudar a las personas del grupo a conseguir el objetivo tras la pista que la persona pueda aportar.

Este hecho otorga de manera indirecta, una gran responsabilidad a quien por primera vez, descubre la respuesta correcta de los delfines y el formador puede ir observando cómo la persona utiliza sus recursos comunicativos para expresar con detalle al grupo dónde puede dirigir su mirada y su atención, además de ver cómo consigue persuadir al resto. Se observa también su grado de habilidad conversacional y de liderazgo, para dirigir la atención del grupo al lugar donde mejor puedan ver esos delfines.

En este espacio, también se posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y además irse alegrando al encontrar la solución al ejercicio.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, para algún tiempo de descanso, donde puedan centrar la atención en temas que les distraigan de la presión en su día a día, donde atienden telefónicamente durante horas.

Serviría de distracción en sentido positivo, ya que en la salita del café podrían ver este tipo de imágenes y llevar la atención a este hobby grupal de tener presentes figuras reversibles en un panel de corcho, por ejemplo, que entre todos pudieran ir completando con nuevas imágenes que consiguieran.

Estas figuras reversibles pasarían a convertirse en una seña de identidad como grupo, un brindis a la visión de equipo para recordar la importancia de cambiar los puntos de vista, y ayudar al resto cuando no percibe lo mismo. También puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación con un nuevo compañero.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la importancia de escuchar a quien sabe la respuesta para guiarse mejor. Notan que una buena pregunta a quien sabe la respuesta también podría ayudar en próximas ocasiones. También concluyen el aprendizaje de lo vital que es escuchar a todos en un grupo, porque si no existe una escucha activa, no es

posible a veces encontrar la solución a los problemas, y una persona puede haberlo incluso dicho, pero si no se escucha bien a todos, es complicado darle la atención que merece. Perder el tiempo en la empresa interfiere en el rendimiento del grupo y bienestar de los trabajadores que sí aportan ideas innovadoras. Toman consciencia de la importancia de escuchar.

Como formador, se percibe el manejo de habilidades comunicativas y persuasivas para conseguir liderar la conversación, por parte de la persona que había visto los delfines en el primer momento. Su grado de empatía para facilitar los detalles en forma de '*pista*' que podían ayudar a sus compañeros y la alegría que se contagiaba cuando los participantes se iban aproximando al logro.

Por último, destacar que a la última persona que no veía delfines se la volvía a formular la '*pista*' en el mismo sentido y no funcionaba, de manera que los propios compañeros del grupo utilizaban otros sistemas representacionales, no sólo el auditivo, para explicarle con gestos como era uno de esos delfines y se le esperó y premió con un gran aplauso final, que se celebró con sonrisas y risas de todo el grupo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Con esta dinámica queremos incluir la importancia de percibir las diferentes perspectivas que pueden tenerse de una misma realidad. La importancia de poder ampliar las visiones y cambiar la manera de interpretar la realidad.

El ejemplo de las figuras reversibles es muy práctico para esa toma de conciencia tan importante en un grupo y antes de la siguiente actividad, donde aportarán su propio punto de vista respecto a unas afirmaciones y buscamos que se respeten sus particulares visiones. Esta actividad introduce el concepto de empatía y flexibilidad mediante un ejemplo gráfico que ayude a facilitar la comprensión de los demás. En resumen: figura y fondo, no se imponen necesariamente: dependiendo de cómo se interpreten los estímulos, se ve una figura u otra.

Estas figuras reversibles provienen de la *Psicología de la Gestalt*, que es una teoría de la percepción surgida en Alemania a principios del siglo XX que alude a los modos de percepción de la forma de aquello que vemos. Nuestro cerebro decodifica la información que recibimos a través de diversas asociaciones que se producen en el momento de la percepción. Algunos de los principios que sustentan la *Psicología de la Gestalt* son, por ejemplo, la ley de relación figura-fondo, donde el ojo reconoce una figura sobre un fondo, sin embargo figura y fondo pueden funcionar como fondo y figura respectivamente. En este caso se habla de una relación reversible o ambigua. El modo de percibir del ojo humano, a través del cual el cerebro decodifica la información visual, constituye el modo en que percibimos constantemente. Actúa sobre nosotros, y nosotros actuamos en relación también a ello.

En cuanto al manejo de los códigos visuales, tanto para su estudio como para su empleo en la creación de mensajes comunicacionales, es importante tener en cuenta las relaciones entre el campo y la figura donde, además de las características formales, la ubicación de los elementos también es generadora de sensaciones e interpretada por nuestro cerebro.

De este modo, si delimitamos una imagen a través de un encuadre, ubicando uno de sus elementos en la parte central del campo, éste dará sensación de quietud y atraerá al espectador. Sin embargo, si el mismo objeto es ubicado en la parte superior central del campo, la sensación generada será de tensión. Especialmente estas sensaciones de agrado o desagrado, se trabajarán con otro ejercicio en la siguiente dinámica, utilizando habilidades más relacionadas con la inteligencia lingüística.

Para finalizar el apoyo de esta fundamentación, Martín (2013) añade: “*Cuando percibimos una figura que destaca sobre un fondo, es difícil modificar esa percepción por otra, aunque esté presente en la totalidad*” (p.29).

5. TERMÓMETRO VERDADERO O FALSO

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a esta dinámica, que ayudará a profundizar acerca del auto-conocimiento emocional que ya poseen cada uno de los miembros del grupo. Se tratará de exponer diferentes puntos de vista desde la perspectiva en la que se concibe el concepto por el que se pregunta. Todo lo harán en público y exponiendo sus propios argumentos al resto de personas, que en algunos casos puede diferir (como se veía en el ejemplo anterior cuando quizás sólo una persona percibía delfines).

OBJETIVO: Tomar consciencia de los conceptos del mundo emocional que ya conoce el participante y compartir esta visión con el resto del grupo, argumentando su opinión. Reforzar la confianza en su autoconocimiento emocional y potenciar la posibilidad de compartir diferentes visiones que amplíen su perspectiva o mapa emocional. Darse permiso para poder cambiar de opinión por alguna otra visión que le haya convencido más en algún instante de la dinámica. Aumentar la escucha, la flexibilidad y la apertura al mundo emocional. Percibir qué emociones sienten en esta tipo de situaciones.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Explicación de la dinámica de este ejercicio, 2 minutos. 7 Diapositivas a evaluar y feedback posterior de cada una de ellas, 21 minutos. Aprendizajes tras la dinámica, 6 minutos. Por tanto, 29 minutos. Tras la actividad, 20 minutos de descanso.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencias de la 3 a la 10 y transparencia 11 para el descanso.

LUGAR: Se precisa espacio en la sala, apartando las sillas hacia la pared de la sala para facilitar entre los participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y para mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se comenta que a partir de ahora el ejercicio se realiza en silencio y de pie, hasta que todos hayan acabado de hacer su elección. Se precisa comprobar las elecciones que han tomado y ver cómo están colocados en la sala, para ver ‘el termómetro’ que ha tomado cada momento y qué piensan respecto a los conceptos que cada diapositiva mostrará.

Se trata de responder a cada transparencia según la frase que aparezca con una respuesta de verdadero o falso. Para contestar verdadero no hay que verbalizar ninguna palabra, sólo colocarse a la derecha de la sala y para contestar falso a la izquierda.

Anotamos en la pizarra estos conceptos de verdadero o falso en la derecha o la izquierda de la misma, para que lo tengan en cuenta en las próximas respuestas. No es posible colocarse en el medio en ninguna respuesta.

Antes de comenzar les animamos a que confíen en su intuición y luego puedan conversar sobre lo que han pensado con el resto de compañeros. Si algún punto de vista del compañero les hace cambiar su opinión, pueden moverse hacia el lado contrario cuando lo deseen.

Se proyectan las diapositivas con las siguientes frases:

- Mi cuerpo no tiene nada que ver con mi mundo emocional
- Hay emociones positivas, que me encantan y otras negativas que no me gusta nada sentir
- Sólo con ver a alguien puedo conocer sus emociones
- Una persona si es nerviosa desde que nació, poco puede hacer para manejar eso

- La actitud de la persona es lo único necesario para la gestión emocional
- Todas las emociones son aceptables y también los comportamientos que se desencadenan
- Hay algunas personas que sienten ansiedad pero no se les nota nada, incluso parecen las más tranquilas del mundo

En cada una de ellas buscamos que las personas se pregunten por estos temas y puedan argumentar sus razones, para conocer también su ZDP, que nos ayudará a comprender su visión de los conceptos emocionales.

CONTENIDOS: Se proyectan las diapositivas con las frases citadas anteriormente, y el formador comienza a preguntar qué les hace estar a un lado u otro de la sala para oír sus respuestas, para que finalmente puedan llegar a conocer estos contenidos y su fundamentación teórica en caso de ser necesaria.

- Mi cuerpo no tiene nada que ver con mi mundo emocional

FALSO. Esta diapositiva pone de relevancia la conexión emoción y cuerpo. Numerosos estudios permiten que se tome consciencia de la interrelación existente. La importancia a nivel químico de la producción de una sustancia u otra dependiendo de la emoción que se siente (por ejemplo: neurotransmisores como las catecolaminas para enfados o serotonina como “hormona del placer”). Damasio (1996) afirma que *“El cerebro es el teatro donde se representan las emociones”* (p. 185).

Keleman (1999) introduce la embriología y la creación de la configuración humana. Una configuración que puede modificarse por la historia emocional de la persona, las huellas dejadas por el amor, las agresiones y ataques, los desafíos y el estrés. Este autor pone relevancia entre las emociones y el cuerpo, tan relacionado con la estructura corporal de cada persona, llegando a afirmar que:

“La motilidad tubular determina la forma progresiva de cada persona y le proporciona su sentimiento básico de identidad. Su patrón de expansión y contracción organiza la percepción básica y el entendimiento: vacío-lleno, lento-rápido, expandido-retraído, engullido-descargado. Todo sentimiento y todo pensamiento están basados en esta acción de bombeo. Este patrón de motilidad puede exagerarse en la hiperactividad o calmarse en hipoactividad, a través del miedo, la ira o una conmoción. Y puede conducirnos a un delirio furioso o a sentirnos en un estado de apatía y colapso” (p. 23).

Por tanto, se considera que esta frase es falsa.

- Hay emociones positivas, que me encantan y otras negativas que no me gusta nada sentir.

FALSO. Esta frase otorga especial importancia a la funcionalidad de las emociones. No son positivas o negativas (ni son buenas ni malas, al carecer de connotación moral) sino agradables o desagradables, según la sensación corporal agradable o desagradable que hagan sentir a la persona. Esa sensación somática de placer o displacer en mayor o menor medida.

- Sólo con ver a alguien puedo conocer sus emociones

FALSO. Desde la perspectiva de autoconocimiento de este taller, encontramos imposible conocer cómo está otra persona sólo con observarla.

Para conocer cómo se encuentra necesitamos que pueda transmitirnos sus emociones, apoyada por el lenguaje emocional que utilice. Como máximo, se puede intuir cómo se encuentra por su comportamiento gestual, no obstante, conocer las emociones de los demás es un paso más avanzado que precisa de lenguaje por parte de la otra persona.

- Una persona si es nerviosa desde que nació, poco puede hacer para manejar eso

FALSO. Precisamente este taller de autoconocimiento es una oportunidad para tomar consciencia de los comportamientos que disminuyen nuestro bienestar y su ineffectividad para

poder cambiarlos por otros más efectivos. Izquierdo (2005) afirma que *“El temperamento que surge en la infancia representa una especie de fundamento de la futura personalidad, y puede verse modificado en sus manifestaciones por el influjo del entorno, sobre todo, por medio de las prácticas educativas de los padres”* (p. 183).

- La actitud de la persona es lo único necesario para la gestión emocional

FALSO. Además de actitud para el cambio es necesario desarrollar habilidades. Fernández-Berrocal y Extremera (2005), precisan las habilidades básicas que conceptualizan la IE basadas en el magistral resumen de este modelo determinado por sus precursores, Mayer y Salovey (1997): *“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (p.68).

- Todas las emociones son aceptables y también los comportamientos que se desencadenan

FALSO. Desde la perspectiva de Greenberg (2000), su segundo punto del proceso emocional básico destaca la importancia de este paso: *“Hace falta que le des la bienvenida a tu experiencia emocional y la permitas (esto no significa que tengas que expresar necesariamente todo lo que sientas a otras personas). Deja que se produzca y se desarrolle”* (p.151). El autor destaca la importancia de que la emoción se produzca para que pueda ser explorada durante los siguientes puntos del proceso emocional básico.

Desde el punto de vista de este módulo, es vital esta visión de aceptar la emoción, lo que es importante es saber que no todos los comportamientos que puedan surgir son socialmente aceptados (por ejemplo: si me enfado crece y doy un golpe a una persona, desde un punto de vista moral dentro de un contexto como la sociedad, este hecho resulta un agravio y no está

permitido porque para vivir en sociedad necesitamos el manejo de nuestras emociones). De manera que la segunda parte de la oración, es la que convierte a esta frase en falsa.

- Hay algunas personas que sienten ansiedad pero no se les nota nada, incluso parecen las más tranquilas del mundo

VERDADERO. Esta frase se les propone en el módulo para que perciban la diferencia en las distintas manifestaciones de la respuesta emocional más estudiada en el mundo de la Psicología. Tobal (1995) divulga la importancia de evaluar la frecuencia de las distintas respuestas ante la ansiedad: respuestas cognitivas (pensamientos y sentimientos de preocupación, miedo, inseguridad, etc.), fisiológicas (diversos índices de activación del S.N.A. y S.N.S.) y motoras (varios índices de agitación motora) ante distintas situaciones (de evaluación, interpersonales, fóbicas y de la vida cotidiana).

De manera que la frase que proponemos es verdadera, ya que algunas personas pueden desarrollar más activación a nivel cognitivo que les genere ansiedad y sean escasas manifestaciones fisiológicas o motoras, lo que hace que la observación sea sesgada y no pueda percibirse con efectividad la realidad de esa persona.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de la propia percepción que cada persona tiene de las frases, es necesario escuchar al otro y comprender lo que para esa persona significa. Se da la posibilidad de mostrar acuerdo o desacuerdo en público, por tanto, surgen los primeros momentos para expresar las opiniones, respetando no coincidir con el mismo punto de vista de otra persona.

Se fomenta la escucha, la argumentación de criterios y la posibilidad de cambiar de opinión en cualquier momento, ganando flexibilidad en el grupo y ejerciendo el cambio de opinión,

este importante derecho asertivo. La experiencia de todos los participantes en todo el espacio de la sala y de pie, consigue una mayor involucración a nivel corporal, gestual y facial.

La disposición de las personas en la sala concede un tono de disfrute siguiendo el turno de palabra que mejora la autogestión grupal y finalmente se consigue que con una mínima intervención del facilitador, el resto del grupo se vaya dinamizando, logrando así una integración positiva de los miembros. Se observa también su grado de habilidad conversacional.

En este espacio, también se posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral y notan su aplicabilidad en reuniones en unas sencillas frases iniciales, y la disposición de la sala de esta manera puede generar un ambiente más relajado para expresar sus opiniones y escuchar las de otras personas, teniendo la posibilidad de cambiar de opinión y realizarlo todo de forma más visual y siendo también más fácil para obtener una mayor cohesión grupal desde el respeto y mejorar los tiempos de intervención en las reuniones para que cada uno exponga su criterio de manera sencilla.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la importancia de escuchar a los demás miembros de su equipo. También perciben que la dinámica necesita un orden en las intervenciones para conseguir los mejores resultados, de manera que de forma espontánea suele surgir un compañerismo para que todos los que no hayan hablado puedan hacerlo y se les escuche, mejorando la cohesión y evitando la tendencia de los comentarios al compañero, ya que al estar de pie y alineados, mirándose unos frente a otros, mejora la interacción ocular y suelen hablar a quien tienen delante, esperando a que finalice su intervención.

A lo largo del ejercicio van notando la necesidad de leer bien la frase, ya que a veces, están diciendo lo mismo a pesar de estar una persona posicionada en verdadero y otra en

falso. A medida que el ejercicio avanza están muy atentos a los detalles de la frase y aluden mucho a la precisión necesaria para la comprensión escrita y después la comprensión oral. Este uso del lenguaje facilita que vayan teniendo diferentes perspectivas de lo que va aconteciendo y buscando argumentos más precisos para comunicar con más apoyo su punto de vista.

Notan la importancia de tomar un tiempo para comprender y otro espacio para poder comunicar con eficacia lo que desean de una manera activa y lo más importante, partiendo a veces del punto de vista del otro, de su ZDP, para mejorar la comprensión de la explicación que desean hacer, al hilo del comentario que haya realizado el otro participante.

Se percatan de la gran aplicabilidad de este tema en su día a día evitando enfados innecesarios que surgen al no establecer por las prisas este tipo de enfoque que tan positivo puede ser, ya que a veces incluso se sorprendían de decir lo mismo pero cada uno con sus palabras. También concluyen el aprendizaje de lo vital que es escuchar a todos en un grupo, porque si no existe una escucha activa, no es posible a veces encontrar la solución a los problemas, y otro punto importante para una conversación es además de contar con argumentos convincentes para el grupo, contar con capacidad para gestionar habilidades que son necesarias para hablar en grupo, como el autocontrol emocional, que facilita el respetar los turnos y también regular las emociones que puedan afectarnos al pensar de manera diferente a la nuestra.

Ante otros puntos de vista comentan lo importante que es reflexionar acerca de cómo suelen afrontar los conflictos que se generan en el grupo (se paralizan ante una contra-argumentación, bien prefieren no afrontar el conflicto y adoptar una actitud más pasiva o bien atacan).

Es importante que al final de la dinámica cada quien reflexione sobre qué respuesta ha sido la que más ha movilizado y sin comentarla noten si han sabido aplicar alguna otra

estrategia de autocontrol para seguir argumentando y consiguiendo el objetivo comunicativo. Este es un ejemplo de cómo ejercer la reducción del enfado de una manera divertida, contando con que cada persona tiene derecho a tener su propia visión y ejercer el derecho de cambiar de opinión.

Como facilitador, percibimos el manejo de habilidades comunicativas, asertivas y de autogestión emocional durante toda la dinámica. Es muy interesante también notar cómo surge empatía con los del propio grupo y también la apertura conseguida al escuchar los argumentos del resto. Surgen complicidades generadas por la propia dinámica y al preguntar a las personas de un grupo qué piensan, incluso cuando a veces una persona del grupo es la única que representa una respuesta y el resto está en la otra respuesta.

Es un privilegio ir observando cómo las personas escuchan una argumentación posible y probable, preguntan y finalmente cambian de opinión. Esa capacidad de flexibilidad desarrolla un clima muy positivo que reforzamos delante de todos, para que se valoren estos pequeños actos sobre todo en el día a día.

Por último, destacar que a pesar de las diferencias, todos celebraron el ejercicio de este termómetro subiendo la temperatura de la sala con un fuerte aplauso antes del descanso que se celebró como premio a su gran labor de toda la mañana.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Citada simultáneamente al nombrar los contenidos de esta dinámica.

6. ¿QUÉ SÍ PUEDO CAMBIAR?

MOTIVACIÓN: Tras volver del descanso se les comenta la importancia de todo lo que han visto a nivel teórico acerca de las emociones. Se les hace tomar consciencia de que las emociones surgen y eso no puede no existir, al igual que el lenguaje no puede aniquilar una emoción que sea desagradable, con lo cual se precisa con esta dinámica un espacio para preguntarse realmente si podemos cambiar algo en nuestro comportamiento gracias a la inteligencia emocional.

OBJETIVO: Conocer qué puede variar en nuestro comportamiento si utilizamos la información de nuestras emociones para seguir avanzando en nuestro día a día. Comenzar a destacar la importancia de la gestión emocional para conseguir esos cambios de una forma más ajustada a nuestros deseos y por tanto, a nuestro bienestar.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: En esta actividad se realiza un resumen de los conceptos teóricos más relevantes de la pasada dinámica con 5 minutos de duración. Visionado de transparencia resumen, pregunta potente, comentarios de los participantes y explicación durante 30 minutos, en total 35 minutos.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. T 12.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realiza un resumen anotando en la pizarra los conceptos principales vistos y haciendo que ellos mismos comenten la respuesta para comprobar que han asimilado los conceptos importantes y después se les pregunta en qué podemos entonces intervenir para realizar cambios, dejando que se involucren con las respuestas y puedan ir argumentando al respecto durante ese tiempo destinado a ello y finalizando con la explicación más sencilla acerca de lo que es importante empezar a practicar.

CONTENIDOS: Principalmente se destaca la importancia de la escasa capacidad para el cambio en las emociones, que pueden surgir y desaparecer a lo largo del día, la gran capacidad que tenemos para reflexionar acerca de las acciones que hemos realizado al respecto y si han aportado bienestar o malestar corporal. Esta reflexión nos hace únicos como especie, ya que los animales al carecer de lenguaje, no pueden realizar este proceso. A mayor capacidad de reflexión acerca de las emociones, mayor autoconocimiento emocional, objeto de este módulo.

Servan-Schreiber (2003) añade esta interesante reflexión: *“El cerebro emocional mantiene, casi una mayor intimidad con el cuerpo que con el cerebro cognitivo. Y por esa razón suele ser más fácil acceder a las emociones mediante el cuerpo que mediante la palabra”* (p.42). Este hecho es el que nos permite aumentar nuestra inteligencia emocional y en este espacio creado es donde pueden realizarse los cambios siguiendo este procedimiento: atendiendo a nuestro cuerpo y las sensaciones que experimenta, reconociendo las emociones y respondiendo con inteligencia.

Un ejemplo también puede ser la reducción de comportamientos automáticos ante una situación inesperada que no pone en peligro nuestra supervivencia, y en cambio en ocasiones se reacciona con más tensión de la necesaria, cuando no es un asunto de máxima urgencia y en cambio es tratado como tal. Este estrés hace que nuestro cuerpo sienta malestar y a veces ni lo hace consciente y va acumulando estos efectos.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se estimula el diálogo mediante el método socrático en principio con una pregunta potente que les hace reflexionar y buscar la respuesta en su interior, hecho que les motiva a escuchar a los demás y muestran la ilusión que les hace ir descubriendo la importancia de estas reflexiones acerca de las emociones que sienten.

Al hablar de la propia percepción de esta pregunta, es necesario escuchar al otro y comprender lo que para esa persona significa para después no añadir lo mismo, sino ir aumentando las explicaciones y escuchar de una forma más motivadora la explicación final que nos aportará la fundamentación teórica de esta actividad.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes apreciaron la importancia de esta potente pregunta que en muchos instantes puede ayudarles a tener más claridad respecto a encontrar oportunidades para generar cambios. Además es una pregunta que responsabiliza y ayuda a la proactividad, a sentirse parte de la palanca de cambios que deseen realizar.

Durante el tiempo dedicado a dar sus propias respuestas notamos que han conseguido mucha rapidez en las intervenciones y sentimos que hay una mayor cohesión grupal al respetar los puntos de vista de sus compañeros y a la vez seguir construyendo con sus aportaciones que suman conceptos diferenciales a los vistos hasta el momento.

Estos enfoques ayudan a mejorar el descubrimiento de la clave de la inteligencia emocional, que nos facilita un cambio de trayectoria en nuestros comportamientos y abre la esperanza a que la gestión emocional pueda ayudarles a ser más felices, gracias al aumento del bienestar con el autoconocimiento emocional. Se observa una creciente expectación por escuchar la explicación final y lo celebran con sonrisas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Se amplían más argumentos de los ya explicados por Servan-Schreiber (2003) en la parte de contenidos, ya que este autor destaca que para vivir en armonía es necesario mantener el equilibrio entre las reacciones emocionales inmediatas-institivas y las respuestas sociales. También apoya que este equilibrio ayudará a preservar los vínculos sociales a largo plazo. Cuando cooperan cerebro racional y emocional se expresa al máximo la IE. Por tanto, los pensamientos, decisiones y gestos se ajustarán de manera natural y nuestras acciones se concentran para conseguir los objetivos que deseamos de una forma natural, porque están en línea con nuestros valores. Ese bienestar es resultado de la armonía entre cerebro emocional, que aporta energía y dirección y cerebro cognitivo que organiza su ejecución.

Csikszentmihalyi (2011) ha bautizado a esta condición como el estado de <<fluir>> y afirma que *“Para que suceda esta armonía, el control sobre la conciencia no es simplemente una habilidad cognitiva, al menos tanto como la inteligencia. Necesita colaboración también de las emociones y de la voluntad”* (p.42).

7. EL LENGUAJE, MOTOR DE CAMBIO

MOTIVACIÓN: Se les anima a fijarse en las palabras que emitimos cuando sentimos las emociones con mucha intensidad y anotamos todo lo que salga, sin limitación, para que todos veamos el gran repertorio que tenemos al hilo de la expresividad emocional, con la cual trabajaremos el lenguaje desde una perspectiva más lúdica, para después descubrir la importancia de la elección de las palabras en nuestra percepción de la realidad que construimos.

OBJETIVO: Se les anima a fijarse en las palabras que emitimos cuando sentimos las emociones con mucha intensidad y anotamos todo lo que salga, sin limitación, para que todos veamos el gran repertorio que tenemos al hilo de la expresividad emocional, con la cual trabajaremos el lenguaje desde una perspectiva más lúdica, para después descubrir la importancia de la elección de las palabras en nuestra percepción de la realidad que construimos.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Anotación de lluvia de ideas, 2 minutos y explicación de la transparencia 12 al hilo de lo comentado en 13 minutos, total 15 minutos.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Tr. 13.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se les motiva a una estupenda lluvia de ideas que les vengan a la mente en situaciones con emociones fuertes y se crea un ambiente de complicidad y risas por lo lúdico que resulta el ejercicio. Después la transparencia 12, se comenta al hilo de los comentarios que hayan surgido y la posibilidad de tomar conciencia y responsabilizarse si lo desean de todo lo que significa decir algo cuando una emoción surge. También notar cómo ellos mismos, con su lenguaje, pueden implementar cambios, nombrando palabras diferentes a las habituales que pueden hacerles pasar a otra emoción, ya que las emociones cambian y el lenguaje puede crear estas nuevas realidades.

CONTENIDOS: Se amplía la información acerca de los postulados básicos de la ontología del lenguaje y se destaca la importancia de ser creadores de nuevas palabras que creen diferentes realidades para conseguir mayor bienestar. Se trabaja la importancia de elegir el lenguaje en la comunicación emocional y se interpretan las repercusiones que pueden surgir.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se estimula la creatividad mediante la lluvia de ideas inicial donde libremente eligen las palabras a pronunciar y se crea un ambiente relajado y distendido.

Se activa la escucha para no repetir palabras y se tienen en cuentas todas las respuestas para fomentar la cohesión grupal. Después, al citarse los postulados perciben la importancia de asignar un lenguaje o bien otro para su relación con los demás, la percepción

de la situación y su propio diálogo interior, ya que a veces se dicen términos que ayudan poco a la motivación para afrontar los desafíos.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes apreciaron la importancia de las palabras que utilizamos a diario y cómo podemos finalizar un día en un estado emocional o bien otro, según hayamos ido hablando y manejando lo que nos decimos también a nivel interno (lenguaje interno). Durante el tiempo dedicado a dar sus propias respuestas notamos que han conseguido mucha seguridad en las intervenciones y exponen sus puntos de vista con naturalidad.

Destacan la importancia de elegir un lenguaje u otro porque eso depende de su elección, o las interesantes reflexiones que realizan al hilo de estos postulados. Se percibe mayor autoconciencia de sus palabras, hecho que ayudará a darse cuenta del lenguaje que utilizan en cada situación emocional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Echevarría (2011) se interesa por la ontología del lenguaje y señala que hace referencia a nuestra interpretación de lo que significa el ser humano. Señala los tres postulados básicos poniendo especial relevancia en que los seres humanos son seres lingüísticos; el lenguaje es generativo; y los seres humanos se crean a sí mismos en este lenguaje y a través de él.

El primer postulado plantea cómo el lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos. El segundo cuestiona la concepción tradicional del lenguaje como un elemento pasivo o descriptivo, sosteniendo que el lenguaje es generativo. Por tanto, el lenguaje no sólo describe sino que crea realidades nuevas. El tercero posibilita a los seres humanos la capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje. Nadie es inmutable por tanto, se podrían producir infinitas modificaciones.

De esta forma, enunciar estos tres postulados aumenta de manera exponencial la visión de una apertura para el cambio, para crear nuevas opciones, escenarios y situaciones cuando una emoción aparezca en nuestras vidas o bien, cuando la estemos evocando mentalmente. Estos postulados son otro punto de vista, que pueden ser también el inicio a la nueva forma de mirar y que destacamos para cada uno de los participantes del módulo.

8. LA CARA, EL ESPEJO DEL CORAZÓN

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a preguntarse por la universalidad de las emociones y su expresión facial, la importancia del reconocimiento emocional y su repercusión en la convivencia con las demás personas.

OBJETIVO: Conocer las diferentes expresiones faciales correspondientes a cada emoción para mejorar el autoconocimiento emocional de la gestual facial más básica. Conocer la importancia de la universalidad de las emociones, su función, significado y tipos.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: El visionado de las transparencias con los alumnos se realiza en 10 minutos.

MATERIAL: Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencias 14-17 para el estudio de Paul Eckman acerca de la gestualidad facial en todo el mundo. Las transparencias 18-19 están dedicadas al significado de las emociones según Greenberg (2000).

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se define el término emoción y se pregunta a los alumnos cuáles son para ellos las emociones básicas, aclarando muchas de ellas, que no son básicas, sino

sociales. Se diferencian los términos encontrando las seis emociones básicas (miedo, enfado, tristeza, asco, sorpresa y alegría) en las que nos basamos, siguiendo la clasificación que a partir de los gestos faciales realizó Ekman (1975). Se muestran las transparencias con cada rostro para que adivinen de qué emoción se trata y también la transparencia de la investigación que Ekman realizó.

Se comenta la importancia de conocer las emociones básicas y también su expresión gestual, además de otras emociones sociales que podemos sentir en momentos puntuales. Se va preguntando qué es para ellos cada una de las fotografías.

Se concluye el visionado de diapositivas con un resumen teórico de la información que aporta el psicólogo Greenberg (2000) donde demuestra la funcionalidad de las emociones para: servir de señal a los demás, evaluar los acontecimientos, informar del estado de nuestras relaciones, aportar información sobre los demás y permitir descubrir nuestras necesidades. También nombra los tipos de emociones: primaria (la más nuclear), secundaria (la expresada cuando no se manifiesta la primaria) e instrumental (utilizada para conseguir un fin). Por tanto con este resumen, se clarifican muchos comentarios nombrados anteriormente en las intervenciones de los alumnos.

CONTENIDOS: Se diferencia entre emoción básica y social, la gestualidad facial universal de las emociones básicas y el reconocimiento de la expresividad facial. Se amplía la definición de emoción, los tipos de emociones, el significado que aportan y su funcionalidad: supervivencia y reproducción de la especie.

BENEFICIOS: Se toma conciencia de la importancia de las emociones para los seres humanos como punto en común con las demás personas de este planeta. Conocer las diferencias entre las emociones básicas y sociales otorga un mejor manejo de la gestión de

ambas, de manera que se amplía la visión y apertura hacia la regulación emocional de uno mismo y el resto de compañeros del equipo.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes cuentan con un apoyo más teórico de conceptos que ya han ido trabajando a lo largo del taller y han nombrado de una forma espontánea, para darles ahora un contexto más empírico con la visión de dos psicólogos referentes en el mundo emocional, que en la actualidad siguen investigando estos temas y ampliando información.

Respecto al reconocimiento gestual han acertado en su mayoría las expresiones gestuales faciales y se animan al ver lo importante de reconocer las emociones, ya que comentan por ejemplo que a veces no se fijan ni en la cara de la otra persona antes de hablar con ella y si está enfadada, puede que ese momento no sea el mejor para realizar una petición. Es un ejercicio que pueden practicar fuera del aula para hacer su propia gestual facial, ya que raras veces hemos comprobado la cara que ponemos al manifestar una emoción básica. Se puede hacer delante del espejo o bien con fotografías que otro participante pueda realizar incluso con el móvil, para hacerlo de una forma divertida y ganar complicidad con otro compañero.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Ekman (1975), psicólogo e investigador pionero en el estudio de las emociones y la expresión facial, estudió hasta un total de veintiuna culturas literarias y dos culturas preliterarias, que no habían tenido ningún tipo de contacto con el exterior, obteniendo como resultado datos sorprendentes que cuestionaban lo que éste primeramente pensaba. Notó que aquello que afirmaba Darwin hacía años y que tan poca credibilidad presentaba, era cierto: las emociones básicas y su expresión, son innatas.

Generalmente los psicólogos que estudian las emociones, las dividen en básicas y sociales. Las primeras con connotaciones universales o innatas y las segundas con connotaciones culturales y de aprendizaje.

Grandes personajes de la historia como Descartes o Darwin, señalaron la existencia de emociones básicas, siendo abordado este tema desde múltiples argumentos provenientes de diferentes disciplinas. Pero quizás haya sido Ekman (1975) el autor que más ha defendido el carácter básico de algunas emociones a partir de sus características expresivas. Así reconocemos un pequeño grupo de emociones básicas: el miedo, el enfado, la tristeza, el asco, la sorpresa (agradable y desagradable) y la alegría.

Estas emociones son formas genéticamente determinadas de respuesta a estímulos del entorno, es decir, son innatas y universales. Cada ser humano las posee dentro de su repertorio emocional, relacionándose cada una de ellas con un determinado correlato fisiológico.

Las emociones sociales, se desarrollan en un contexto de aprendizaje determinado, donde existen ciertas normas de socialización que favorecen y delimitan el desarrollo de dichas emociones. Entre ellas podemos encontrar la vergüenza, la culpa, la aversión, la indignación, etc. Las emociones sociales son por lo tanto, combinaciones y modulaciones de las emociones básicas que han sido experimentadas y aprendidas por la persona.

Gracias a las investigaciones desarrolladas por Ekman (1975) y los numerosos avances tecnológicos de los últimos años se ha hecho posible el estudio del comportamiento emocional, permitiéndonos desarrollar acciones y estrategias específicas para un manejo adecuado de nuestras emociones.

9. EL JUICIO DE LAS EMOCIONES

MOTIVACIÓN: Se les invita a un juicio muy especial, donde van a ser protagonistas como abogados defensores de una emoción. Quieren echar de la tierra a una emoción y este grupo, ahora que conoce a cada una de ellas, se va a encargar de defenderlas porque todas, agradables o desagradables, siguen con nosotros para algo. Su misión es averiguar para qué y comentarlo al resto de abogados de la sala de los diferentes grupos.

OBJETIVO: Realizar una actividad de aprendizaje significativo para que se pregunten realmente para qué sirve cada emoción básica, qué beneficios aporta cuando surge y qué información puede aportar a cada persona, sabiendo gestionarla de una manera adecuada. Aumentar la cohesión grupal de los participantes y fomentar de nuevo su participación grupal.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Preparación del ejercicio por grupos durante 20 minutos. Exposición en público de tres minutos por grupo (un total de 18 minutos) y otro minuto para preguntas posibles a cada grupo por parte del resto de compañeros (total 6 minutos), votaciones y explicación final 16 minutos, total 60 minutos de actividad.

MATERIAL: Folios y bolígrafos para participantes. Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra para votaciones. Transparencia 20 de fondo durante toda la actividad y transparencia 21 como resumen final de lo trabajado.

LUGAR: Se precisa que uno de los 6 grupos se sienten y trabajen en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y para mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Los participantes se dividen en 6 grupos. Cada grupo se encargará de ser abogado defensor de una de las emociones básicas (miedo, enfado, tristeza, asco, sorpresa y alegría). Se realiza el reparto de forma aleatoria y se prepara la defensa en esos grupos establecidos, sabiendo antes que es necesario que busquen ellos la respuesta comunicándose en su grupo y anotando argumentos potentes, ejemplos e incluso metáforas para poder luego explicar en minuto y medio delante del resto de grupos, qué diferencia y qué hace que su emoción tenga más valor respecto al resto, y así defiendan a su emoción para que no abandone el planeta Tierra.

Después de todas las exposiciones de los grupos, donde el formador tratará de que todos los miembros participen, se realizará una votación a mano alzada para conocer a qué emoción cada uno de los participantes pedirá que abandone la Tierra. Los resultados serán comentados y a partir de preguntas se les comentará la dificultad de permanecer en la Tierra sin esta emoción a la que deseaban decir adiós.

La importancia de explicarles lo vital que es contar con esta emoción enlazará justo en este instante, argumentando que gracias a lo funcionales que son para los humanos, aún las emociones siguen en nuestra especie, si no sirvieran habrían ya desaparecido en los humanos. Nos sirven para la supervivencia y la reproducción, proporcionándonos múltiples beneficios. Es información a la que es necesario dar la bienvenida.

Para finalizar esta explicación se ve la transparencia 21 donde se indica el significado y para qué nos sirve cada una de ellas.

- El miedo manifiesta una amenaza o peligro y evita que la persona tenga ante un acto consecuencias negativas.
- El enfado surge una injusticia o pérdida de poder o fuerza. La persona quiere defender sus límites y puede luchar.
- La tristeza se produce ante las pérdidas y los cambios. La persona tiende a recogerse y pedir apoyo
- El asco aparece cuando algo externo atenta contra nuestros valores. La tendencia de la persona es a apartarse y rechazar.
- La sorpresa se produce ante algo inesperado que ocurre. La persona tiende a dirigir su atención hacia este acontecimiento.
- La alegría se manifiesta ante algo valioso que se ha conseguido. La persona tiende a la celebración de ese éxito.

CONTENIDOS: Se realiza un estudio más exhaustivo de las emociones básicas y su repercusión en nuestras vidas. Se destaca la importancia del autoconocimiento de las mismas y con sus propios ejemplos se explica el punto de vista de cada grupo.

BENEFICIOS: Se consigue que el participante pueda preguntarse realmente por el significado de una emoción básica y busque desde su experiencia los aprendizajes que le ha proporcionado. También que encuentre ejemplos de una gestión positiva o una impulsividad que le ha llegado a partir de consecuencias que aportaron menos bienestar.

Se logra que se acepten de una forma más positiva tanto las emociones agradables como las desagradables como una parte importante de nuestro desarrollo emocional. Se da permiso a hablar de ellas, con sus diferentes manifestaciones y consecuencias, para que valoren más y de forma distinta.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes destacan en su capacidad creativa y en la búsqueda de información con las nuevas tecnologías, ya que gracias al acceso a Internet desde su móvil descubren más información relevante que les ayuda en la preparación de su defensa. El facilitador al pasear entre los grupos resuelve posibles dudas y deja que realicen esa búsqueda de la información, además de ayudar con preguntas que puedan aproximarles a una indagación introspectiva que facilite una experiencia más vivencial en estos temas, consiguiendo relacionar esa emoción que defenderán desde ejemplos más ilustrativos y cotidianos que se les ocurran hasta los más sofisticados.

La participación es elevada y se consigue que en los grupos reine un clima colaborativo, respetuoso y lúdico incluso en el reparto de las frases a compartir con el resto del grupo. Como conclusión puede verse que el trabajo en grupo lo realizan de una forma fluida gracias a las participaciones graduales que han ido realizando en las anteriores dinámicas. Esta secuencia en el orden de las dinámicas facilita la coordinación de una forma más eficiente y amena. También la propia dinámica y su temática hace que todos los participantes encuentren que cuando una persona se emociona, el resto de personas la sienten de manera similar y la expresan de forma distinta, con lo cual amplía mucho la visión y ayuda a conocer otros puntos de vista y razones que les llevan a actuar de esa forma. Aumenta el autoconocimiento de la emoción y del grupo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: En la dinámica anterior los autores de referencia son los que también sustentan esta fundamentación de las emociones, tanto Ekman (1975) como Greenberg (2000).

10. ¿CÓMO PERDER MI EQUILIBRIO? CON UN SECUESTRO EMOCIONAL

MOTIVACIÓN: Se les pregunta por el último momento en que la emoción se desató en sus vidas y así pueden comentarlo con el compañero mientras damos la bienvenida a este nuevo concepto que ahora les vamos a presentar.

OBJETIVO: Reconocer la existencia de secuestros emocionales en nuestras vidas. Conocer cómo se producen a nivel cerebral además de las consecuencias que pueden ocasionar en el equilibrio y la homeostasis de una persona.

Facilitar una herramienta emocional llamada “el semaforito” que puede servir como visualización para reducir la impulsividad que tiene un secuestro emocional y mejorar el autocontrol emocional, como parte de la gestión emocional, si se desea.

PARTICIPANTES: Entre 15-20

TEMPORALIZACIÓN: Explicación de las transparencias 22 y 23 durante 10 minutos y explicación de la herramienta de autocontrol en 5 minutos con reparto de ella incluido, total 15 minutos.

MATERIAL: Transparencias 22, 23 y 24. Tarjeta con imagen de semaforito y las palabras “PARA, PIENSA Y ACTÚA” para repartir a cada participante.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la entrega de tarjeta a cada participante.

PROCEDIMIENTO: Se explica el concepto de secuestro emocional y después se localiza en la imagen del cerebro la estructura encargada de la activación en caso de secuestro emocional. En la transparencia 23 puede observarse con la flecha que señala este lugar y la repercusión que tiene esta alteración para el resto del cerebro. Por tanto, se facilita una herramienta para frenar la impulsividad con la que acontece un secuestro emocional, evitando que se actúe de una manera súbita e imprecisa. La herramienta se llama “el semaforito”. Esta visualización invita a realizar las acciones de tres verbos en el orden que se corresponde con cada color:

- ROJO: PARA (antes de actuar, no hacer nada: parar)
- ÁMBAR: PIENSA (elige en cada momento la estrategia más inteligente que puedes realizar según el contexto donde estés)
- VERDE: ACTÚA (una vez realizados estos pasos previos ante una situación que no sea de supervivencia, no demores la actuación más y realiza lo que hayas decidido).



Esta explicación ayuda a comprender la herramienta en ese orden y no otro, de manera que nos ayudará a evitar automatismos innecesarios ante situaciones que no son de emergencia y evitará que un secuestro emocional nos reste homeostasis y equilibrio en nuestras vidas. También añadir como formador que PARAR complementado con RESPIRAR profundamente, hace que nuestro cuerpo se relaje y tenga suficiente tiempo para realizar una mejor coherencia cardíaca y ayudar así a descender la activación cerebral.

Cerrar los ojos puede ayudar a encontrar esa calma y los movimientos de estimulación bilateral corporal en forma de aleteo y con nuestras manos en el cuerpo ayudar a relajarse. Recordemos que es la mejor forma de acceder a nuestro mundo emocional.

CONTENIDOS: Se amplía la visión de la fisiología cerebral y el centro del sistema límbico, la amígdala. Se conoce la reacción del secuestro emocional y también se complementa la explicación con una herramienta llamada “el semaforito” que ayuda a mejorar el autocontrol emocional.

BENEFICIOS: Conocer cómo se desencadena un secuestro emocional. Ayudar a cada participante a conocer el funcionamiento de su sistema límbico y comprender cómo a veces no se actúa desde la razón sino desde la impulsividad de dicho secuestro emocional, sabiendo las consecuencias que puede causar en mí y también en los demás. Justo en ese instante la persona está inundada de la emoción que experimenta y no comprende los mensajes verbales, ya que se mueve por la emoción, hasta que esta activación desciende.

Esta información junto con la herramienta de autocontrol que cada participante se lleva en forma de tarjeta, ayudarán a conocer nuevas formas de comportarse.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes cuentan con un apoyo más teórico de conceptos como el secuestro emocional que también habían sido nombrados como carga emocional en la dinámica del juicio de las emociones.

La aportación de Goleman (1995) ayuda a comprender algunas reacciones que suelen existir en el contexto laboral cuando una persona se siente sometida a muchas situaciones que percibe como estresantes o amenazantes y reacciona de manera desproporcionada. La explicación ayuda a que se le concede tiempo para reducir esa activación y después pueda plantearse una conversación incluso, pasado el momento de secuestro emocional. La herramienta de “el semaforito” les puede ayudar a visualizar lo que necesitan para mejorar su autocontrol, de manera que animamos a todos a ponerla en un sitio visible para que puedan recordar con facilidad los pasos y evitar secuestros emocionales innecesarios, reduciendo así

la impulsividad y ganando en autocontrol. Los participantes están encantados con esta herramienta y también nos piden más tarjetas para llevarse a sus casas, donde a veces también aumentar autocontrol les viene fenomenal.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Goleman (1995) introduce el concepto de secuestro emocional y lo define como *“Una explosión emocional donde se pierde el control de la situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada”* (p.37).

11. ¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY/AQUÍ/AHORA?

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a levantarse para formar un grupo y realizar una despedida con un premio especial.

OBJETIVO: Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que ha aprendido en este módulo y del bagaje que se lleva, compartiéndolo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y conceder un premio como anclaje positivo.

PARTICIPANTES: Entre 15-20

TEMPORALIZACIÓN: Nombrar el aprendizaje que se llevan y coger una chocolatina, 5 minutos.

MATERIAL: Música de fondo alegre y en intensidad baja. Una caja con chocolatinas, una para cada participante. Transparencia 25.

LUGAR: Se apartan todas las sillas hacia la pared para que quede espacio libre en la sala y se hace un círculo con todos los participantes, teniendo las luces con intensidad leve.

PROCEDIMIENTO: Se realiza un círculo en el medio de la sala y se van pasando las chocolatinas en una cajita para que cada persona vaya concretando lo que se lleva y tomar una chocolatina antes de pasar la caja a la siguiente persona, para que rápidamente y con energía, vayan comentando esta lluvia de aprendizajes positivos que se llevan. Finalmente

como facilitador también les doy las gracias por comenzar esta experiencia con esa estupenda implicación.

CONTENIDOS: Se comparten aprendizajes personales creando un clima positivo en el cierre de módulo.

BENEFICIOS: Cada participante es observado, escuchado y se le premia esta participación en grupo una vez más, de manera que acaban con una emoción agradable como la sorpresa y la alegría que les motive a salir con ganas de seguir avanzando en el conocimiento de su mundo emocional.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Se aprecia un clima de cooperación, confianza y alegría al irse con un premio que no esperaban. Se les comenta la importancia de premiarse en su día a día por los logros obtenidos y que estas horas de hoy, ya les sirvan para sentir que merece la pena conocer y compartir su mundo emocional. Es una elección salir del trabajo pensando en lo que aún queda por hacer o bien pensar en lo que ya se ha hecho y premiarse. Todo un análisis que ellos hacen y es estupendo escuchar. Agradecemos como formador a todos la asistencia, la participación y la implicación, además de expresar la emoción de alegría como la más presente en este momento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: La importancia del cuidado de las aperturas y cierres de un taller es fundamental en la formación. El facilitador conoce que tanto el efecto de primacía como de recencia son importantes y están relacionados con el recuerdo de ese instante, de manera que cuida los cierres entregando un regalo en forma de dulce, para irse en positivo.

Esta situación es conocida como *Efecto de Recencia*, pues los recuerdos recientes son los que influyen en mayor medida en la percepción global que tenemos sobre algo o alguien.

Kahneman (2012) impartió una interesante conferencia sobre la diferencia entre experiencia y recuerdo. Así, utilizando ejemplos que van desde unas vacaciones a colonoscopias, el premio Nobel y fundador de la economía conductual, revela cómo nuestro "yo que tiene experiencias" y nuestro "yo que recuerda" perciben la felicidad de manera diferente.

Un buen ejemplo son sus investigaciones acerca del recuerdo del dolor padecido, donde cita dos factores decisivos:

- a) La duración total de la experiencia es poco relevante
- b) El valor determinante para evaluar el sufrimiento global no es la suma del sufrimiento en cada momento, tampoco el pico máximo de dolor; ni tampoco el número de picos dolorosos. Es un promedio entre el pico máximo y el dolor experimentado *al final de la prueba*.

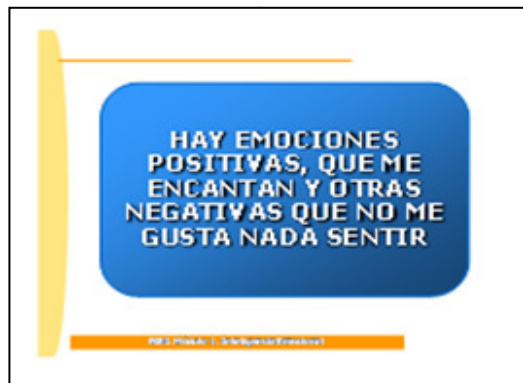
De manera que según el autor, cuidar el final de los encuentros es importante porque lo sentido en esos momentos será lo más recordado. Por eso, el tiempo para esta exposición final en positivo, ayuda a proporcionar a los participantes un recuerdo más placentero de la experiencia de este primer módulo.

TRANSPARENCIAS TALLER: MÓDULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

1



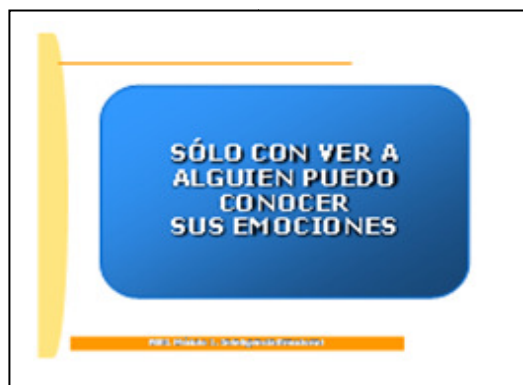
5



2



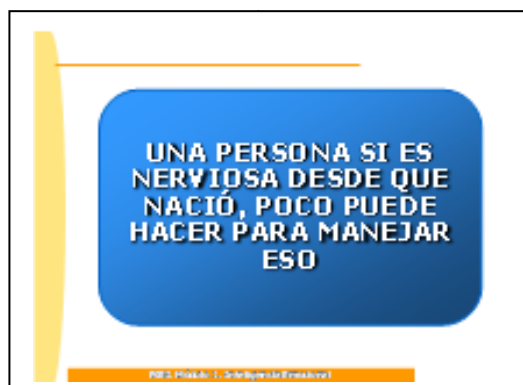
6



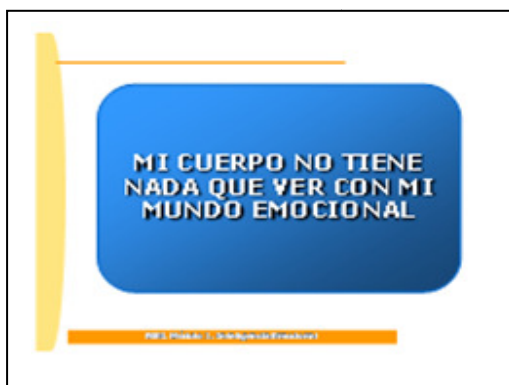
3



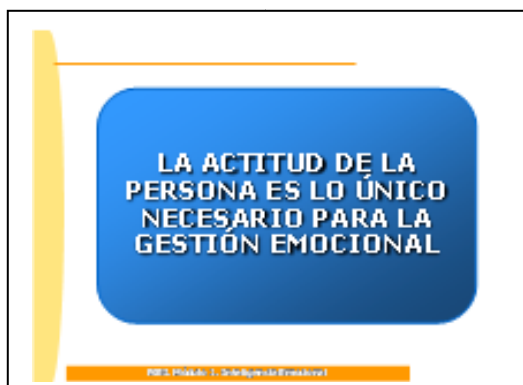
7



4



8



9

**TODAS LAS
EMOCIONES SON
ACEPTABLES
Y TAMBIÉN LOS
COMPORTAMIENTOS
QUE SE
DESENCADENAN**

PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

13

EL LENGUAJE, MOTOR DE CAMBIO

POSTULADOS BÁSICOS DE LA ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE

1. Interpretamos a los seres humanos como seres
2. lingüísticos
3. Interpretamos el lenguaje como generativo
4. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él



"El rol del lenguaje en el lenguaje"
Rafael Echevarría (2011)



PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

10

**HAY ALGUNAS
PERSONAS QUE SIENTEN
ANSIEDAD PERO NO SE
LES NOTA NADA.
INCLUSO PARECEN LOS
MÁS TRANQUILOS DEL
MUNDO**

PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

14

DEFINICIÓN Y CLASES

Emoción: "Una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de una cierta conmoción somática." (Dicc. RAE)



Las emociones
son breves,
interpretadas
de la cultura.
Ekman, P. (1975)

Enfado

Alegría

Miedo

Sorpresa

Tristeza

Asco

PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

11

DESCANSO



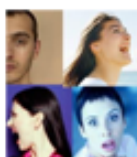
PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

15



12

LAS EMOCIONES INFLUYEN



•Afectan a nuestro cuerpo
(Sensaciones)

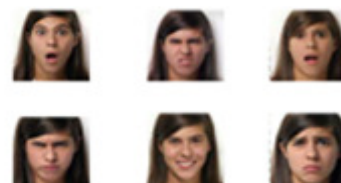
•Afectan a nuestra mente
(Pensamientos)

•Afectan a nuestro
comportamiento
(Acciones)

PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

16

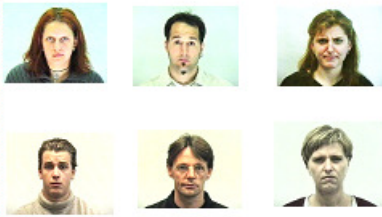
RECONOCIMIENTO EMOCIONES



PSI 3, Módulo 1: Inteligencia Emocional

17

RECONOCIMIENTO EMOCIONES



PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

21

Emociones Básicas

Enfado	Injusticia, Pérdida de poder o fuerza	Luchar, Defender límites
Miedo	Amenaza, Peligro	Evitar o conseguir algo a cualquier precio
Tristeza	Pérdida, Cambio	Recogerse, Pedir apoyo
Asco	Alimento con bacterias	Apartarse, Rechazo
Sorpres	Algo inesperado	Dirigir atención
Alegría	Conseguir algo valioso	Celebración, Ilusión

PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

18

FUNCIÓN DE LAS EMOCIONES



Goleman, D. (2000):
Emociones: Una guía interna

Las emociones son mensajeros que traen información privilegiada para nosotros. Sólo tenemos que aprender a interpretarlas.
Las emociones nos preparan para la acción. El pensamiento para la acción en perspectiva y hacen que tenga un sentido.



PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

22

SECUESTROS EMOCIONALES



Goleman, D. (1995):
Inteligencia Emocional

"Explosiones emocionales donde se pierde el control de la atención y el cerebro emocional desmoronando una racionalidad que antes nos incluía de que al momento tenga la posibilidad de darnos cuenta de que está ocurriendo y tomar el de una respuesta adecuada"



PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

19

FUNCIÓN DE LAS EMOCIONES

Las emociones sirven de señal a los demás.
Evitan el mal entendimiento con otros.
Dadnos la información sobre lo que nos rodea.

Manejamos el estado de nuestra relación.
Aportamos información sobre los demás en la vida cotidiana.

Formas de sentir y nuestras necesidades.
Evitan que se pierda la información o la información.

PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

23



PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

20

JUICIO DE LAS EMOCIONES



Preparación de la Defensa



PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

24

Herramienta para el Autocontrol



- PARAR
- PENSAR
- JUSTIFICAR

PS2, Módulo 1, Inteligencia Emocional

25

APRENDIZAJES



PROF. Mariana J. Rodríguez Escobar

26

DOCUMENTACIÓN ONLINE



Basado en el libro
"Enseñanzas: una guía práctica"
de Leslie Greenberg
Editorial Descarté de Brown,
colección Serenópolis (2000)

PROF. Mariana J. Rodríguez Escobar

PROGRAMA PIEI: MÓDULO 2. EMPATÍA

Se presenta este módulo siguiendo la misma línea de creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también como la posibilidad de generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se fija una alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.

Este módulo de empatía se enfoca desde la parte más interpersonal en la inteligencia emocional, consistente en aprender a manejar situaciones con los demás concediendo importancia al punto de vista de otro y manejando la sensación de comprender al otro y que éste se sienta comprendido. Se trabaja la empatía a nivel cognitivo y emocional, notando que esta última pasa por la detección de las necesidades reales de la otra persona, como el punto de partida para conocer lo que realmente le motiva. Se trabajan herramientas como la observación, escucha, acompasamiento, proactividad y reconocimiento para mejorar nuestra comunicación y hacerla más empática con el resto de personas con quienes se trabaja a diario.

DINÁMICAS MÓDULO 2

¿Qué es la Empatía?	¿Cómo regular mi expresión emocional?
¿Te apoyo?	Aparece un problema nuevo: también su solución
Las fases de mi empatía	¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?
Marchando una silla bien caliente	¿Qué claves me ayudan a empatizar?
Un virus llamado, Carga Emocional	¿Qué aprendizaje me llevo HOY / AQUÍ / AHORA?
Patrones emocionales. ¿Cuál me sienta mejor?	

1. ¿QUÉ ES LA EMPATÍA?

MOTIVACIÓN: En esta primera dinámica se favorece la interacción con el mayor número de personas posibles del grupo, desde una perspectiva emocional que mejore la vinculación inicial positiva de los participantes. Se potencia la importancia de la diferencia y singularidad de una de ellas y de las ideas que tienen acerca de este concepto y ampliándose algunas perspectivas al resto de ellas. Este respeto por las otras personas será pilar fundamental de la interacción grupal necesaria a desarrollar en este módulo.

Tras haberse generado un ambiente positivo y distendido, con una estructura flexible que facilite las intervenciones de todos los participantes, trataremos de valorar lo que ya conocen del mundo de la empatía y saber cuál sería la parte desconocida y susceptible a la formación a lo largo de todo el módulo. Es vital que esta motivación de introducción más teórica se relacione en paralelo con ejemplos de su vida diaria y de esta forma se conseguirá que sean más conscientes de sus vivencias emocionales cotidianas.

OBJETIVO: Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del concepto empatía.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Conversación con los participantes del grupo de 8 minutos y feedback de 2 minutos. Por tanto, 10 minutos.

MATERIAL: Pegatinas, rotuladores edding para que cada participante escriba su nombre en ellas. Música alegre para crear ambiente agradable, y música alegre. Pizarra Vileda y rotuladores de pizarra. Transparencias 1-3.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan preguntas generales como las descritas a continuación y después de cada pregunta se espera la respuesta que realizan los participantes.

Por ejemplo: ¿Cómo definirías la empatía?

¿Qué tipos de empatía podemos tener y para qué nos sirve en nuestro día a día?

Se genera un ambiente abierto, como en el anterior módulo. Se aplica la primera parte de la técnica “Brainstorming” para conseguir la participación activa y en grupo de todos los participantes y se anotan en la pizarra cada una de las respuestas, ya que así respetamos su visión emocional acerca de este tema.

Se comenta y anota en general los conceptos apuntados en la pizarra para situarlos en su momento concreto laboral. La finalidad es fomentar la cercanía de los casos y también el sentimiento de identificación con lo que les sucede a otros compañeros que trabajan en el mismo departamento. En general suelen surgir casos y similitudes que ayudarán a la cohesión emocional de los participantes.

En esta intervención inicial se agradece a cada uno su aportación, nombrando a cada quien por el nombre que haya escrito en su pegatina. Es vital agradecerse nominalmente a cada miembro para cada uno se sienta valorado, único e importante.

CONTENIDOS: Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional en situación grupal y su capacidad de empatizar con los comentarios que otros participantes realizan. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación grupal.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte del formador es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Al hablar de sus propias definiciones de empatía, destacan aquello que es más importante y el formador conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado. De esta forma se conoce su visión del mundo emocional y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial. Entre los participantes se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones, o bien al no estar de acuerdo con alguna de ellas. Es el momento de ir nombrando todo y después poder recordar estos instantes durante el módulo, profundizando en estos temas.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, ya que cada compañero que no haya acudido a esa formación también contará con su propia visión de la empatía, que pueden compartir con ellos en cualquier momento de descanso. Puede utilizarse como recurso para

iniciar una conversación más cercana con algún compañero de su departamento y mejorar la vinculación en su grupo.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Observando a los participantes, puede comprobarse que las caras están más relajadas que al inicio del módulo anterior e incluso participan con un ritmo rápido que denota confianza y apertura ante las preguntas en público, situación vivida con anterioridad. De nuevo se permite un instante para manifestar risas ante comentarios de situaciones laborales compartidas donde les suele desbordar la empatía o la antipatía, por cómo el cliente inicia la llamada. La expresión de estas situaciones, relativiza la tensión ante ellas y surgen así complicidades y sonrisas entre los compañeros.

Se consigue que hablen de forma espontánea todas las personas del grupo y se considera un logro y un avance que el formador agradece. Se mantiene un clima grupal participativo. Se concluye que durante este día, se va a ir profundizando de una manera lúdica y sencilla en estos temas emocionales y tan importantes en su gestión. Se podrá profundizar más en las distintas dinámicas en parejas y grupo para que sigan conociéndose a través de sus comentarios y vivencias. Aumenta el nivel de implicación en este segundo taller y les damos las gracias por ello.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Como facilitador del módulo, es vital esta dinámica en la que se manifiesta lo que los participantes conocen respecto a la empatía para fomentar un aprendizaje gradual y adecuado a su conocimiento base. Se debe tener en cuenta el concepto de ZDP de Vygotsky (1978), para producir un aprendizaje significativo, al igual que se ha descrito en la dinámica 2 del módulo 1.

Con esta teoría, el autor nos invita a comenzar las formaciones por la toma de consciencia de aquello que los participantes ya conocen, para que después, en este caso con la

ayuda tanto de del formador como de los propios compañeros participantes, cada miembro del grupo pueda integrar los conceptos del mundo emocional y disfrutar de su elaboración durante el desarrollo de las dinámicas y ejercicios a realizar.

Para comenzar el módulo de empatía al hilo del anterior de Inteligencia Emocional, destacamos las palabras de Goleman, *et al.* (2002) donde afirma que *“La empatía o resonancia límbica constituye la principal competencia de la conciencia social, opuesta a la alexitimia. Tanto la autoconciencia, la autorregulación, como la empatía, convergen en la gestión de las relaciones con los demás miembros del equipo. Se trata de una habilidad que reporta persuasión, gestión de conflictos y colaboración”* (p.82).

Según López-Pérez *et al.* (2008), en el test TECA, utilizado en esta investigación, se destacan dos tipos de empatía que a su vez cuentan con varios factores que pueden medirse. Por un lado la empatía cognitiva, que incluye la adopción de perspectivas (entendida como la capacidad intelectual o imaginativa para ponerse en el lugar del otro) y la comprensión emocional (la capacidad de reconocer y comprender estados emocionales de otros) y por otro lado la empatía afectiva, que tiene en cuenta a su vez tanto el estrés empático (capacidad para compartir emociones desagradables con otros) como la alegría empática (capacidad para compartir emociones agradables con otra persona).

2. ¿TE APOYO?

MOTIVACIÓN: Se invita a los participantes a realizar un juego de percepción visual. Se pretende poner en práctica su agudeza visual en un tiempo limitado. También se desea aumentar la complicidad en la cohesión grupal y observar cómo las personas podemos apoyarnos en determinados instantes de distinta forma con sus diferentes repercusiones.

OBJETIVO: Realizar una prueba de percepción visual y conseguir ofrecer y recibir apoyo en momentos de dificultad.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Facilitar que observen una lámina durante 2 minutos. Después facilitar la posibilidad de ser apoyado por el compañero durante 3 minutos. Realizar el feedback del ejercicio y generalización a su día a día 5 minutos más. Por tanto, 10 minutos.

MATERIAL: Lámina de objetos. Transparencia 4 y 5.

LUGAR: Para el ejercicio será vital contar con espacio suficiente para poder moverse en caso de ser necesario. Se precisa una sala diáfana para que los participantes se coloquen de pie e inicien el ejercicio formando un semicírculo. Esta posición inicial de la dinámica ayuda a facilitar el contacto visual entre ellos y que en un momento posterior puedan ver mejor las necesidades de petición de ayuda de sus compañeros, si las hubiera y moverse por la sala de una manera cómoda. Al frente del semicírculo se colocará el facilitador para explicar el procedimiento que necesitarán realizar.

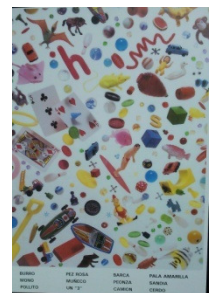
PROCEDIMIENTO: Se les invita a buscar en la lámina los objetos que se solicitan. Se les comenta que es un ejercicio sencillo que necesita de poco tiempo para ser completado. Incluso se les comenta que en las residencias de ancianos practican mucho con estas láminas y en seguida los encuentran, por eso vamos a darles como máximo 2 minutos en silencio absoluto para encontrar todos los objetos. El objetivo será que todo el grupo pueda realizar la prueba en este tiempo. Cuando encuentren todos los objetos solicitados, levantarán su mano para enseñar al facilitador aquello que hayan encontrado y si está todo bien entregarán su lámina y darán un paso al frente.

A medida que el ejercicio avanza las personas, levantan su mano y el facilitador comprueba que lo encontrado está correcto. En otro caso les dice que sigan buscando, mientras el resto del grupo sigue en silencio. Algunas personas acaban el ejercicio y dan su paso al frente.

Cuando finalizan los dos minutos se les indica que aún quedan tres minutos para que puedan finalizar su búsqueda. Se les recuerda que el objetivo es que todos consigan finalizarlo y se les brinda la posibilidad de que otra persona que ya lo ha conseguido y sabe la solución pueda ayudarles sin decirle sino apoyando sus decisiones.

La forma de apoyar al compañero será que vaya señalando la lámina y sólo cuando esté en lo correcto oír un aplauso. De esta forma dejará que la persona por sí misma logre encontrar lo que busca.

Se les sigue pidiendo silencio. Se les solicita que quien quiera apoyo levante la mano y las personas que han acabado se ponen a su lado para apoyarles desde el silencio y el aplauso. Cuando hayan finalizado señalarán a su compañero lo que han encontrado para comprobar que está correcto. Si no tienen compañero levantarán la mano y el facilitador acudirá.



Tras explicar estas instrucciones, comienza la segunda parte del ejercicio y sólo algunas personas piden apoyo. El facilitador va comentando en voz alta “Si has pedido ayuda: no pienses, actúa”. Tres minutos después finaliza el ejercicio y se comprueba como el equipo al completo no ha terminado la tarea. Se realiza el feedback de lo ocurrido en esta dinámica para extraer los interesantes aprendizajes.

CONTENIDOS: Prueba de percepción visual. Se trabaja la importancia de la observación de pensamientos y diálogo interno. Se observa la capacidad de autocontrol para seguir las normas y realizar el ejercicio el silencio y sin dar ayuda directa, sino otorgando apoyo a compañeros que lo soliciten. Es una toma de conciencia respecto a la confianza mostrada a los compañeros en situaciones de incertidumbre. Se fomenta la empatía y también la flexibilidad para la adopción de perspectivas nuevas.

BENEFICIOS: Es una dinámica de equipo, trabajada de forma individual o grupal, donde se practica la capacidad para integrar las habilidades comunicativas: de inicio, mantenimiento y cierre de conversaciones desde el lenguaje no verbal y el silencio. El éxito de la dinámica consiste en que todos finalicen el ejercicio, con lo cual, surgen los primeros momentos para ayudar a las personas del grupo a conseguir el objetivo. Este hecho también otorga de manera indirecta, una gran responsabilidad a quien descubre la respuesta correcta y el formador puede ir observando cómo la persona utiliza sus recursos no comunicativos para expresar en el momento preciso.

En este espacio, también se posibilita que los participantes continúen pidiendo ayuda y otros ofreciéndola, de manera que se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y además irse alegrando al encontrar la solución al ejercicio. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, para algún tiempo de descanso, donde

puedan centrar la atención en temas que les distraigan de la presión en su día a día, donde atienden telefónicamente durante horas. Serviría de distracción en sentido positivo, ya que en la salita del café podrían colocar este tipo de láminas para replicar el ejercicio y notar qué ocurre.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la importancia principalmente de dos aspectos: observar con atención y pedir apoyo para conseguir los objetivos como equipo. Notan que el ejercicio era muy potente a nivel personal ya que al dar las instrucciones el facilitador y comentar que la tarea era fácil y la resolvían pronto los ancianos, la primera barrera que necesitaban saltar era el diálogo interno acerca de creencias que les estuvieran impidiendo avanzar para mejorar la concentración y también hacerlo ellos en ese tiempo.

Otras personas comentan que cuando alguien acaba y de momento notas que no has acabado puede surgir también una comparación desde el silencio con frases negativas: “No he terminado aún, soy un lento”, “Me ganan hasta los ancianos, soy lo peor”. En su diálogo interno descubren que esas frases se las dicen de manera automática y lejos de mejorar su energía, les resta concentración, de manera que aprenden lo importante de evitar estas frases negativas a nivel interno para ellos mismos y también para los demás. A partir de ahora, será importante evitar decirse esas “Perlas negras”, como las llaman, para mejorar la concentración y la atención.

También destacan lo importante que es confiar en los demás y pedir ayuda, cuando se trata de tareas que por lo que sea no las estamos resolviendo en el tiempo que tenemos. Comentan lo vital de confiar en el resto de personas y concentrarse en la ayuda, sin pensar tanto en lo que será sino guiados por quien conoce la respuesta, para acabar estos temas a tiempo. Destacan que pueden generalizar este aprendizaje a otras situaciones de su día a día, donde confiar en el grupo ahorraría tiempo y costes para la empresa.

El tiempo en la empresa interfiere en el rendimiento del grupo y bienestar de los trabajadores que sí están dispuestos a ayudar. Toman también consciencia de empatizar con la persona que pide ayuda y hacerle sentir que por él mismo está consiguiendo las cosas, para fomentar su autonomía y sensación de bienestar, ayudando a motivar a los trabajadores del equipo.

Como formador, les agradecemos su manifestación de interés por el otro miembro del equipo, esa cercanía que han mantenido con el resto de personas del grupo y lo importante que ha sido que siguieran las instrucciones y fueran animando al compañero con sus aplausos cuando lo hacían bien.

Gracias a este ejercicio, han podido representar la frase metafórica por excelencia que conocemos de la empatía, ese “ponerse en los zapatos de otro” que comentaron en la dinámica anterior, haciendo palpable esa capacidad de acompasar sus movimientos. Haberse adaptado al ritmo del compañero nos ha indicado que se hizo un acompasamiento muy positivo y les felicitamos por ello, porque justo es una característica de la empatía, que necesita captar toda la comunicación no verbal mediante su observación y escucha, incluso de escuchar sus silencios, como bien han realizado.

Destacamos la gran capacidad de empatizar con las personas que deseaban el apoyo y les felicitamos por los logros obtenidos por cada participante, sin que hayan ido a indicarles la solución, sino apoyándoles desde la observación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: En este ejercicio tan dinámico, nos basamos en la importancia que se concede a saber pedir, saber dar y saber recibir. Estos conceptos son base de la relación de ayuda y se encarga de profundizar en la importancia de sus efectos el autor, Madrid (1986) cuando comenta que *“El encuentro interpersonal vivido en el marco de una*

relación de ayuda no puede quedar relegado a ser uno más, sino que por su misma naturaleza es profundamente significativo y comprometedor” (p. 398).

3. **LAS FASES DE MI EMPATÍA**

MOTIVACIÓN: Se orienta esta actividad a motivar a los participantes a conocer más acerca de su capacidad empática y notar en qué fases puede encontrar más facilidades o dificultades. Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento de sus fortalezas y conocer de qué manera podría mejorar sus capacidades respecto a esta habilidad de la inteligencia interpersonal para que sus clientes se sientan entendidos y queden satisfechos el servicio ofrecido.

OBJETIVO: Conocer la importancia de la empatía y las fases que son necesarias en la relación de ayuda que establecen en sus conversaciones con los clientes. Precisar la importancia de esta capacidad como educable y perceptible de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la correcta gestión empática para generar unos vínculos emocionales positivos y que potencien también la autonomía de los clientes.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Durante 5 minutos se pregunta a los participantes por las fases de la empatía que intuyen existen. Seguidamente, se utilizarán otros 15 minutos más para completar la explicación de las fases propuestas por el autor de referencia. Por tanto, 20 minutos.

MATERIAL: Transparencias 7-15. Pizarra y rotuladores.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y mejorar la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan una serie de preguntas a los participantes siguiendo la dinámica del debate socrático. Es importante que el formador entienda como método socrático una búsqueda de nuevas ideas o conceptos mediante preguntas de todo tipo que vayan llevando a los participantes a desarrollar unas respuestas surgidas de la reflexión y el razonamiento. Se les pregunta cuántas fases de la empatía creen que existen y se va anotando en la pizarra todas las que nombren, para después explicar mediante un ejemplo las citadas por el autor de referencia.

CONTENIDOS: Se trabaja la importancia de la pregunta socrática para que los participantes nombren los conceptos que ya conocen respecto a la empatía, donde se hace especial énfasis en la inteligencia emocional en su vertiente más interpersonal.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar de sus propias intuiciones acerca de las fases de la empatía, observaremos cómo lo percibe cada participante y después pueden rescatarse estas aportaciones cuando se expliquen las mismas.

El ejemplo posee el efecto de acercar más los conceptos a la ZDP de los participantes, creando un estupendo puente para la comprensión inicial de los nuevos temas. Este espacio, también posibilita que los participantes continúen hablando y escuchando, por tanto, se genera la creación de un vínculo positivo al escucharse entre ellos y coincidir con muchas visiones o ejemplos.

Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, para conocer en qué momento cuesta más al equipo empatizar con los compañeros o clientes. Los dibujos de las

transparencias pueden ayudar a mejorar la visualización de estas fases para que en cada llamada no dejen de realizar ninguna y los clientes se sientan entendidos, acompañados y aumentando su sensación de autonomía para seguir disfrutando los servicios ofrecidos por esta empresa. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación con un nuevo compañero y apoyarle en la fase que más obstáculos suponga.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la importancia de recibir esta educación emocional en este segundo módulo, ya que muchas veces no empatizan con sus clientes por miedo a las emociones que puedan existir después y en realidad descubren que una buena gestión empática desde su tono de voz, las palabras que utilizan y demás sentimientos que puedan mostrar a sus clientes, les acerca y vincula de una forma más positiva a ellos y la sensación personal es más satisfactoria además de la sensación que el cliente va a percibir al finalizar esa llamada.

Sienten que esa parte de empatía a veces es obviada, con los consiguientes problemas que genera, ya que algunas personas, antes que la solución buscan sentirse escuchados y entendidos en la emoción, para ser acompañados y salir de ahí juntos. Verbalizan la gran oportunidad que encuentran en estos cursos formativos para fomentar habilidades en su día a día.

Descubren uno de sus grandes miedos a empatizar, que consiste en la inundación empática. Algunas veces las emociones que les transmiten otros les desbordan y entre sus diálogos, perciben la importancia de saber salir a tiempo de ese gran impacto emocional, ejercitando aunque sea en silencio y sólo mentalmente otra inteligencia que no sea la emocional, sino por ejemplo la matemática, que les aportará una sensación diferente. Cambiando el foco de atención cambiaría la emoción y les alegra este hallazgo que otros

compañeros ya vienen practicando y les disocia de la emoción puntualmente para no inundarse.

Como formador, estas conversaciones ayudan a iniciar el tema para trabajar de una forma muy adecuada, adaptándose perfectamente a la temática a comentar. Estas conversaciones permiten tomar nota de sus estrategias y compartir las soluciones que ya están funcionando en el equipo. También destacamos la sensación de logro y la satisfacción del grupo al acabar, así como la felicitación que el formador les otorga, ya que gracias a sus aportaciones, una vez más el equipo ha podido llevarse más aprendizajes para realizar en su día a día, reduciendo así tensiones innecesarias e incluso conflictos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: La visión de la empatía queda engrandecida cuando se comprende la importancia de sus fases. Bermejo (1998) afirma *“La actitud empática es un proceso que puede presentar en tres fases: identificación, incorporación y repercusión y separación. La empatía, en las relaciones habituales es el segundo polo de la buena comunicación, porque permite comprender de manera ajustada y precisa el mensaje que el otro comunica. En las relaciones habituales se funciona con autenticidad y la empatía es bidireccional”* (p.29).

4. MARCHANDO UNA SILLA BIEN CALIENTE

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a comprobar su capacidad empática en cuanto a perspectivas del mundo y valores. Se requerirá que en un primer instante muestren su opinión, en otro instante difieran de otro comentario y en otro momento empaticen con ese comentario. Nos encantará que vayan notando las emociones que sienten en cada caso y cómo las manifiestan corporalmente.

Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento de sus valores y conocer de qué manera podrían mejorar sus recursos y estrategias verbales y emocionales respecto a esta habilidad empática de la inteligencia interpersonal para que sus clientes se sientan entendidos y queden satisfechos del servicio ofrecido.

OBJETIVO: Conocer la importancia de la empatía y vivir una experiencia desde los propios valores del participante. Precisa de emociones que nos hacen surgir posturas de antipatía o la simpatía respecto a lo que recibimos. Detectar la capacidad de los participantes para empatizar con los argumentos de otra persona con la que se encuentran en desacuerdo.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Comienzan con 1 minuto para encontrar un tema en el que difieran. Después 4 minutos para conversar en las distintas posiciones que el formador indique. Finalmente 6 minutos más para el feedback grupal. En total 10 minutos.

MATERIAL: Transparencia 16.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas de dos en dos, enfrentadas para que las parejas se puedan colocar una persona frente a otra, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

PROCEDIMIENTO: Los participantes se sientan en parejas y en 1 minuto encuentran un tema en el que sus gustos difieran (ejemplo: Toros sí, Toros No). Después cada persona defiende su visión (a favor o en contra) argumentando qué les gusta o disgusta de ese tema en concreto y la otra persona disientirá al respecto realizando la contra-argumentación. Se conversa durante 2 minutos y después el formador pide a cada uno que cambie su silla y se sienta en la de su compañero.

Para finalizar el ejercicio cuentan con otros 2 minutos y se les pide que defiendan en esta ocasión, el argumento que acaba de defenderse en esa silla. Después de realizar este ejercicio de empatía, se solicita al grupo el feedback del ejercicio preguntando cómo se han sentido en cada una de las posturas y qué sintieron al adoptar una perspectiva distinta (simpatía o antipatía ante el tema defendido).

Después se les preguntará por su mundo emocional, si han podido percibir las emociones que les ha generado en cada ocasión.

CONTENIDOS: Se trabaja la importancia de conceptos como simpatía, antipatía y empatía. La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada comentario respecto al tema defendido. Se detecta la habilidad de persuasión al realizar las argumentaciones y contra-argumentaciones.

BENEFICIOS: Es una dinámica en parejas, donde acontece la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre. Al hablar de los propios

gustos nos posicionamos en la simpatía y si no encontramos el acuerdo puede generar o bien antipatía por los comentarios de la otra persona o bien empatía para intentar comprender su punto de vista que difiere del nuestro. Es importante captar las emociones que nos ha generado este ejercicio para percibir si pueden surgir conflictos en los comentarios que realizan sobre algunos temas que para el participante sean importantes.

Esta actividad puede utilizarse como recurso lúdico para entablar conversaciones rápidas mientras se toma un café y notar lo importante que es ponerse en el lugar del otro e intentar adoptar su misma perspectiva. Un juego que motiva a escuchar argumentos de nuestros compañeros, ya que es complicado estar en acuerdo en todo, la mayor parte de las veces, y sin embargo, si a pesar del desacuerdo, logramos que en la conversación se muestre empatía, se consigue no dañar la vinculación emocional de las otras personas y reducir el número de conflictos.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la brevedad del ejercicio porque se dan cuenta de que en apenas dos minutos, se pretendía que la persona de enfrente simpatizara con el tema planteado y había una tendencia a argumentar para persuadir y convencer por la postura que cada uno tenía. Notan que hay ocasiones en las que también en lugar de conversar y exponer cada persona su punto de vista, hay tendencia a que todos pensemos igual, con lo distintos que somos, de manera que destinar más energía a ello, sería una pérdida de tiempo, hecho que les puede suceder en ocasiones en su día a día y se han dado cuenta de ello.

Aprenden también la importancia de parar su enfado de esta forma tan sencilla como cambiar físicamente de espacio, y no seguir calentando la silla mucho tiempo para que su emoción no siga subiendo, sino que pare y se realice un cambio. Descubren que alguna pareja ha realizado una estupenda gestión empática desde su tono de voz, las palabras que utilizaban

y demás sentimientos que han mostrado a su pareja, sin alterarse en exceso y sin generar antipatía, sino empatía y escuchando lo que para esa persona era importante también en ese tema. Se ha producido una expansión y sienten que podrían ahora defender una postura u otra. De manera que la importancia de empatizar ayuda a generar cambios y adopción de nuevas perspectivas aún no encontradas hasta el momento.

Como formador, les felicito por este feedback tan nutritivo y lleno de aportaciones al hilo también de sus propias emociones que también comentan ya en grupo. Estas conversaciones permiten conocer las estrategias que ya utilizan para generar simpatía y empatía, especialmente nos interesa más este último concepto, objeto de este segundo módulo.

También destacamos la importancia de trabajar con el compañero un tema personal. Les damos las gracias por su implicación y les animamos a que en su día a día puedan reducir esas antipatías y empatizar más con las personas cercanas e incluso sus clientes, para reducir conflictos innecesarios, ya que dependiendo de cada persona, los temas cobran una importancia distinta en cada caso y nuestros servicios como empresa, es necesario que se vayan ajustando a las necesidades de nuestros clientes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Este ejercicio pone de relevancia que en comunicación influyen en las conversaciones conceptos como la antipatía, simpatía y empatía ante el tema que se habla, profundizando en la importancia de las respuestas emocionales que se generan y cómo hacemos sentir a la persona comprendida, las consecuencias que aportan o restan a la relación con el otro. Es vital que se sienta comprendido. *Bermejo (1998)* destaca en el campo de la comunicación la importancia de ganar en actitud empática y transmitir comprensión, *“Debemos esforzarnos por hacerle ver al interlocutor que le hemos comprendido y él es el único que es capaz de decirnos realmente si le comprendemos o no”* (p.27).

5. UN VIRUS LLAMADO: CARGA EMOCIONAL

MOTIVACIÓN: La ausencia de empatía puede generar numerosos conflictos desatando los secuestros emocionales que van a ser objeto de esta actividad. Para ello nos basaremos en un vídeo y un cuento que nos puedan aportar información para ir comentando cómo se percibe la gestión emocional en cada caso y ser más consciente de la forma en la que suelen canalizar sus cargas emocionales para evitar el contagio a todo el entorno.

OBJETIVO: Conocer la importancia de las consecuencias en un déficit de empatía con las personas que nos rodean y las consecuencias que generan las cargas emocionales en la persona y el entorno. Aprender las consecuencias que tiene para nuestro cerebro un secuestro emocional. Valorar las estrategias que ayudan a liberar esa carga emocional y empatizar más con las necesidades que tenga la persona en ese instante, para no convertir esa emoción en un secuestro límbico.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Comienzan 10 minutos para ver un fragmento de película y comentar las cargas emocionales percibidas en los protagonistas (padre, madre, y niño). 8 minutos para la explicación de un secuestro emocional. Después 2 minutos para que ellos mismos lean el cuento “Vaya Rabieta” como broche final. Por tanto, 20 minutos

MATERIAL: Transparencia 17 y fragmento de la película “*Te doy mis ojos*”. Transparencia 18 y transparencia 19 con hipervínculo al cuento “Vaya rabieta” D’Allance (2001).

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra, y mejorar la interacción social entre todos, además del visionado de película y lectura de cuento.

PROCEDIMIENTO: Los participantes observan el fragmento de película, después se habla en grupo de lo que han percibido y se comparten opiniones al respecto sobre las cargas emocionales identificadas en cada personaje y su repercusión en la escena. Se pregunta por el déficit de habilidades emocionales que han podido detectar y cómo hubieran intervenido desde el campo de la empatía en ese caso concreto, siendo una situación irreal, pero no muy alejada de cómo algunos clientes llaman de alterados a la plataforma, sin haber trabajado su carga emocional, sino haciéndola explotar en la misma llamada.

Después se explica qué es un secuestro emocional y cómo cuando sucede, es muy complicado activar la parte más racional. De manera que se les invita a notar más sus emociones y antes de sentirse secuestrados que puedan frenar esta tendencia, implementando la herramienta del semaforito que vimos en el pasado taller.

Por último se les pide que dos personas lean en voz alta el cuento que aparecerá en la pantalla y se dan cuenta de cómo se origina una carga emocional y lo importante que es entender cómo se produce para poder empatizar mejor la próxima vez y utilizar las herramientas emocionales con las que ya contamos.

CONTENIDOS: Se trabaja la importancia de conceptos autocontrol y empatía, y las dificultades que se tienen cuando existe un déficit de los mismos. Se fomenta la observación y escucha con el visionado de película.

La práctica de la habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada comentario respecto a su opinión sobre los hechos que

han podido observar en este fragmento y por último su capacidad de improvisación respecto a sus voces con el cuento que leen en alto, empalizando con la emoción que los protagonistas sienten. Se recurre al cine o la literatura como recursos para darse cuenta de la importancia emocional en nuestras vidas.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal, donde cada visión y punto de vista es importante que se base en hechos concretos y específicos, tras el visionado de la película y luego puedan compartirse mediante la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre.

Se trata de que los participantes, empaticen en cómo se ha podido sentir el protagonista de esa situación y lejos de justificar su actuación entiendan los motivos que le llevaron a enfadarse y después vean cómo se ha originado una carga emocional y cómo cuando explota puede originar también una carga emocional de distinta emoción a otras personas (enfados explosivos pueden generar pánico en el resto).

Reflexionar acerca de estos temas ayuda a entender la importancia de la regulación emocional y la empatía en entornos laborales. Esta actividad de ver un vídeo puede utilizarse por el jefe de un equipo como recurso para que el equipo pueda observar de qué comportamientos conviene alejarse respecto a compañeros como a clientes. También puede utilizarse el recurso contrario como un vídeo o un cuento, como hicimos en este caso, para que de forma lúdica el equipo aprenda cómo puede realizarse la gestión sin que existan cargas emocionales.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes quedan impresionados por el impacto que una carga emocional puede desencadenar en las personas que están al lado y aluden al déficit en empatía como factor principal de que estos momentos ocurran. Valoran la empatía

como esa capacidad que antes de decir nada que pueda herir a otra persona, nos pongamos en su lugar para conocer más lo que nos gustaría escuchar a nosotros si nos tienen que decir algo así.

Esas acciones de parar y pensar tienen un origen relacionado con la herramienta de autocontrol antes nombrada y que comentan que ya están utilizando durante este módulo para seguir avanzando y no ser tan impulsivos. En la lectura del cuento participan de manera espontánea y logran que el grupo acabe esta actividad riendo, mostrando una vez más, que se puede pasar del enfado inicial a la alegría final, utilizando el autocontrol.

Como formador, les felicito por este esfuerzo en la adquisición de esta competencia emocional y este compartir emocional. Estas conversaciones permiten conocer la importancia de un proceso de identificación, donde prima la empatía, y nos conduce más hacia la simpatía y antipatía antes vistas. Se lo recordamos para que tomen consciencia de lo importante que es empatizar y no realizar otro proceso.

Les damos las gracias por su implicación y les animamos a que en su día a día puedan reducir esas antipatías y empatizar más con las personas cercanas e incluso sus compañeros, que a veces se comunican también desde una carga emocional. De esta forma se reducirán conflictos innecesarios, ya que en realidad no hemos sido educados en autocontrol y empatía y algunas personas, pueden contar con este déficit.

Conociendo este dato, podremos relativizar la importancia de lo que nos comenten y logrando con este nuevo enfoque que nos sintamos más motivados por comunicarnos con nuestros compañeros obviando lo innecesario e incidiendo en lo importante para resolver la situación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Goleman (1995) introduce el concepto de secuestro emocional y lo define como *“Una explosión emocional donde se pierde el control de la*

situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada” (p.37).

NOTA PARA EL FORMADOR: Video para ampliar: Fragmento de película: “Te doy mis ojos”. Instante en que están viajando en el coche los protagonistas y su hijo, tras visitar a la familia y ayudar en la construcción de la nueva casa.

NOTA PARA EL FORMADOR: Cuento de las transparencias para ampliar el tema del “secuestro emocional”.

6. PATRONES EMOCIONALES ¿CUÁL ME SIENTA MEJOR?

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a reconocer las emociones a las que más se asocian cuando una expectativa no se cumple. De esta forma se ayudará a empatizar con el cliente que también puedan sentir esta emoción o bien otra. Después se les invita a que siguiendo unas pautas puedan gestionar mejor la información que esa emoción proporciona y evitar el secuestro emocional, consiguiendo una gestión con mayor efectividad. Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento emocional y los patrones emocionales a los que el ser humano tiende a asociarse en su día a día.

OBJETIVO: Conocer nuestras emociones y sus manifestaciones para conocer la manera más efectiva de gestionarlas y así empatizar con las emociones de los demás y aprender a gestionarlas con preguntas similares que aporten más información vital. Potenciar la pregunta como herramienta que ayuda a mejorar la empatía con otras personas.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Se disponen en parejas, una persona frente a otra y cuentan con 10 minutos para compartir y participar ambas persona. Finalmente 5 minutos más para el feedback grupal. Por tanto, 15 minutos.

MATERIAL: Transparencia 20 y 21.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas de dos en dos, enfrentadas para que las parejas se puedan colocar una persona frente a otra, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

PROCEDIMIENTO: Los participantes se sientan en parejas y decidirán el patrón emocional a trabajar de los expuestos (miedo, tristeza o enfado). Después a una persona de la pareja se le pide que se coloque viendo las preguntas que verá en la pantalla y siguiendo la emoción elegida por su pareja, le vaya preguntando por ella y comience a obtener más información de la emoción. Tendrá 5 minutos para hacerlo, ya que después cambiarán de silla y volverán a hacer lo mismo, pasando ellos ahora a responder las preguntas y quien fue preguntado pasa a ser preguntador.

Después de realizar este ejercicio de autoconocimiento emocional acerca de los patrones a los que más fácilmente nos asociamos, se solicita al grupo el feedback del ejercicio preguntando cómo se han sentido en cada una de las posturas y qué han aprendido para gestionar de manera más eficiente sus emociones.

CONTENIDOS: Se detectan los patrones emocionales más utilizados, ampliando el autoconocimiento emocional y la gestión emocional más ajustada a cada persona en cada caso. Transversalmente se fomenta la empatía al realizarle preguntas que ayudan a la persona a expresar lo que siente para sentirnos en su lugar y seguir ampliando vías de gestión, incluso alentando a realizar cambios de comportamiento que actualmente no le estén beneficiando para gestionar de manera efectiva, o bien peticiones de cambio de conductas de otras personas, para que mejore su sensación de bienestar. La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada pregunta ya que es vital que la persona se exprese y comente con sus propias palabras lo que necesita.

BENEFICIOS: Es una dinámica en parejas, donde acontece la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre. Al hablar de las manifestaciones de las emociones, se concede el permiso a sentir cada una de ellas, liberando a la persona de algunas sensaciones de malestar que ya sólo nombrando a la emoción puede desaparecer y sentirse más liberada.

También se empiezan a vislumbrar diferencias entre lo que el cuerpo manifiesta, la mente piensa y lo que se acaba haciendo, ya que puede no estar todo alineado. Del mismo modo, se posibilita que la persona pueda percibir el exterior como un lugar donde las personas que me acompañan pueden estar haciendo algunas acciones que no me benefician, incluso uno mismo las puede estar realizando sin ser consciente, por tanto este ejercicio dota de consciencia y responsabilidad para conseguir aquello que más deseamos y que aliviará la gestión de la emoción desagradable.

Esta actividad puede utilizarse como recurso rápido para entablar conversaciones emocionales con las personas que a veces muestran una emoción desagradable y antes de que degeneren en una carga emocional, puede ayudar a su gestión. Gracias a este ejercicio de empatía con la persona podremos desarrollar vías alternativas para la correcta gestión hasta que aprenda ella misma a preguntarse este guión tan práctico.

También puede utilizarse con compañeros, y aquellas personas que muestren una emoción desagradable y cuenten con un grado de implicación en la resolución, ya que su actitud y esta herramienta pueden ser la clave para sentir este poderoso efecto de empatía en toda su extensión, y se sientan mejor comprendidos y atendidos.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la brevedad del ejercicio y los estupendos resultados que pueden obtenerse simplemente haciendo unas preguntas adecuadas y con una persona enfrente que quiera resolver la gestión emocional de una forma más

efectiva. Notan la importancia de encontrar la coherencia entre lo que se siente, se piensa y se hace para no caer en un estrés mayor y entienden que cuando esto no sucede puede aumentar la carga emocional por la sensación de descontrol que puede llegar a sentirse.

Algunos destacan que es importante esta primera parte y después ver qué sucede entre lo que la persona hace y quizá no le esté aportando beneficios (como juntarse a hablar de un enfado con alguien del departamento y seguir durante un tiempo hablando de ello, cayendo en una espiral).

También destacan la importancia de encontrar aquello que los demás podrían hacer en ese instante (incluso pedir que no hicieran nada podría ser estupendo que lo logran verbalizar). Aprovechan para intervenir y decir que sería más sencillo que cada cual pidiera lo que necesitara, sin que el resto de personas tuvieran que intuir o adivinarlo porque a veces un día te apetece una cosa y otro algo distinto. Se valora la libertad en la capacidad de elección que tienen y pueden trabajarla desde pequeñas peticiones que se pueden generar en nuestro mundo emocional.

Aprenden también la importancia de parase a cambiar de silla y a contar ambos acerca del mundo emocional para crear más sintonía con las personas, es algo que sin duda a partir de ahora les puede unir más, hablar ambos desde los afectos, respetando a una persona, hablar lo que necesite y luego la otra, sin pisarse, sino sabiendo escuchar, acompañar y esperar su turno. Descubren que este ejercicio puede ser muy potente para aplicar a los clientes que a veces no saben ni lo que quieren y puede ayudarles a clarificar y centrarse en la necesidad, lo que verdaderamente importa para que se vayan más satisfechos con la atención telefónica y el trato prestado.

Como formador, les felicito por este feedback tan lleno de ejemplos y vivencias propias que configura un tejido emocional vital para el vínculo con las personas que les rodean. Es estupendo que pudieran generalizarlo a situaciones diferentes en más ámbitos de

su vida (familia, amigos, vecinos, etc.), enfocándolo de la forma más efectiva en cada momento. Estas conversaciones permiten conocer las estrategias que ya utilizan para generar simpatía y empatía, especialmente nos interesa más este último concepto, objeto de este módulo.

Para finalizar, destacamos la importancia de trabajar con el compañero un tema personal. Les damos las gracias por su implicación y les animamos a que en su día a día puedan empatizar más con las personas cercanas e incluso sus clientes, para reducir conflictos innecesarios, ya que dependiendo de cada persona, los temas cobran una importancia distinta en cada caso y nuestros servicios como empresa, es necesario que se vayan ajustando y vayamos siendo flexibles también con las necesidades de las demás personas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Los patrones emocionales a los que cada persona se asocia se han convertido en un tipo de respuesta típica y automática que conviene revisar para que no se conviertan en improductivos. Para ayudarnos a realizar este trabajo de introspección Greenberg y Paivio (1999) definen estos patrones emocionales como:

“Constructos generadores de experiencia emocional y del significado. Nos sirven como estructuras desde donde organizamos las experiencias almacenando el aprendizaje emocional y desde donde emitimos y entendemos el mundo. Son organizadores internos de diferentes grados de complejidad, compuestos por sensación, componentes fisiológicos, recuerdos emocionales y claves situacionales de significado, del mismo modo que las reglas o creencias que ha desarrollado la persona” (p.112).

En ocasiones estos patrones emocionales en vez de organizarnos y estimular nuestra capacidad adaptativa y de desarrollo, nos desorganizan. Por tanto, se activa una sensación de

“secuestro emocional”. Es cuando se puede sentir que se ha activado un patrón improductivo ya que es repetitivo, rígido y desorganizador. Predisponen para atribuir un significado a la realidad que sucede y responder de la misma forma, así como a entender lo que está pasando con una mirada concreta (se interpreta como agresivo lo que acontece y por tanto, se responde automáticamente de manera agresiva), independientemente de lo que esté sucediendo.

Es imprescindible para continuar el crecimiento personal, detectar si estos patrones improductivos están siendo una barrera para evolucionar, ya que en un momento pudieron ser excelentes barreras protectoras pero puede que en este instante sean aislantes y limitadoras.

7. ¿CÓMO REGULAR MI EXPRESIÓN EMOCIONAL?

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a explorar sus manifestaciones emocionales y también reconocer las múltiples opciones que existen para regular sus emociones de una forma más adecuada a cada momento y contexto. Se les anima a compartir estas experiencias y revisar posibles alternativas dejando unas pautas claras que les ayuden en un futuro.

Podrán así dar un paso más en el autoconocimiento emocional y mejorar la empatía con sus compañeros que necesiten de estas medidas en un momento adecuado para la mejor gestión de sus emociones.

OBJETIVO: Conocer nuestra emociones y sus diferentes manifestaciones para ampliar el abanico de posibles respuestas a realizar según el contexto. Conocer cómo reaccionan otras personas para empatizar con esa forma de expresión emocional y poder entender más otra forma que se pueda alejar de la propia del participante. Mejorar la empatía con los demás y conocer alternativas que a cada quien le beneficien.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Cuentan con 5 minutos para compartir en tríos. Después 3 minutos más para el feedback grupal y después 2 minutos más para revisar las propuestas que les hacemos en las transparencias. Por tanto, 10 minutos.

MATERIAL: Transparencias 22-24.

LUGAR: Se precisa una sala diáfana para realizar el ejercicio de pie en tríos, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

PROCEDIMIENTO: Los participantes de pie se disponen en tríos para realizar este ejercicio donde conversarán para responder con un ejemplo de una situación de qué manera suelen expresar emociones, logrando que en cada trío se hable de las tres posibles manifestaciones (emoción inflada, sentida o escondida) y también hablarán de posibles “parches” para evitar que esa emoción en ese instante crezca y vaya a más. Buscarán medidas para parar la emoción y llevar la atención a otra actividad. Conversarán con un ritmo rápido para no entrar mucho en la emoción, sino en la descripción de la situación de manera breve, sin activar emoción.

Después se comparte en un feedback grupal un ejemplo de cada caso y a continuación se comentan los “parches” que han descubierto que pueden poner, de manera que es una lluvia de ideas que pueden coincidir con las mostradas en la transparencia, donde se diferencian los “parches” aceptados de los contraproducentes.

Para finalizar se les muestra la transparencia del guión que pueden seguir cuando acontezca una carga emocional para empatizar más con esas situaciones en el futuro y reconocer qué le puede apoyar a la otra persona en ese instante y contexto. La inteligencia emocional ayuda a combinar en qué momento se puede aplicar lo que la persona más precise.

CONTENIDOS: Se detecta la expresión emocional y sus distintas manifestaciones, ampliando su autoconocimiento emocional y la posible gestión emocional más ajustada a cada persona en cada momento.

Transversalmente se fomenta la empatía al realizarle preguntas que ayudan a la persona a expresar lo que siente para sentirnos en su lugar y seguir ampliando vías de gestión,

incluso alentando a realizar cambios de comportamiento que actualmente no le estén beneficiando para gestionar de manera efectiva, o bien peticiones de cambio de conductas de otras personas, para que mejore su sensación de bienestar.

También se amplían alternativas más saludables para regular la intensidad de la emoción y se ofrecen “parches” que puedan servir para parar en ese preciso instante. La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de conversación se demuestra en cada pregunta ya que es vital que la persona se exprese y comente con sus propias palabras lo que necesita.

BENEFICIOS: Es una dinámica en tríos, donde cuentan con más personas para seguir perfilando la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre. Al hablar de su expresión emocional, también se está compartiendo aquello que solemos hacer y el mismo grupo podrá aportar preguntas que hagan reflexionar a la persona si esta forma es la más efectiva. Se produce también un intercambio de visiones y gradientes para la manifestación emocional, relativizando cada postura y conociendo que otras formas son posibles, dejando así abierta la posibilidad de conocer otras maneras de realizar ese comportamiento con el propósito de conseguir que sea más eficiente.

Este ejercicio dota de consciencia y responsabilidad para aplicar también otras alternativas que puedan ser más efectivas y otorga la posibilidad de conocer un amplio abanico de variedad de registros con el que poder empatizar más con las otras personas cuando sientan una emoción y la expresen de una forma y otra. Esta actividad puede utilizarse como recurso rápido para entablar conversaciones emocionales con las personas que a veces no conocen alternativas para reducir su tensión emocional o estrés, y conocer los “parches” que pueden utilizar, son pequeñas propuestas empáticas para entender su situación

y alentar a una mejora momentánea, ampliando después con el ejercicio anterior para trabajar la emoción en profundidad y detectar qué es lo que precisa.

Gracias a este ejercicio de empatía con la persona podremos desarrollar vías alternativas para la correcta gestión hasta que aprenda ella misma a preguntarse este guión tan práctico.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes valoran la brevedad del ejercicio para no entrar mucho en la emoción e ir viendo la diferente expresión ante los mismos hechos, incluso. Les parece asombroso que haya tantas formas de afrontar un mismo hecho y les encanta escucharlo a otros compañeros, sobre todo los que reprimen la emoción. Han trabajado a muy buen ritmo y agradecen la honestidad de sus compañeros al compartir estos temas, ya que no se sienten únicos y sienten que también en los pequeños detalles pueden saltar chispas o bien, podemos recurrir a otras estrategias como los “parches”, para sentir más calma y analizar todo después desde otra perspectiva más saludable.

Adoptar diferentes perspectivas es una parte más de la empatía cognitiva que cada vez sienten que gracias a estas actividades del módulo ya están poniendo en práctica. Si logran que la emoción no se dispare y les secuestre, podrán conseguir aquello que necesiten en cada instante y también apoyar a los compañeros que más lo precisen, incluso pudiendo acompañarles en la realización de algún “parche”, para calmar las situaciones de tensión. Son más conscientes de las pautas para actuar en momentos puntuales y celebran el resumen de las estrategias de afrontamiento que se les presenta en la última transparencia. Concluyen lo vital que es también tener este protocolo emocional en casos de su día a día, donde necesitan de esta formación y mucha práctica.

Como formador, les felicito por este feedback tan lleno de ejemplos y vivencias propias que están haciendo del curso un éxito gracias a sus aportaciones. También les

recuerdo lo importante es que vayan asumiendo estos protocolos desde la vivencia y cómo su capacidad de generar mayor empatía crecerá con todas estas visiones que están compartiendo gracias a la actitud tan positiva que están manifestando. También les animo a que continúen compartiendo ahí fuera como por ejemplo en estos veinte minutos de descanso, el mejor premio para estos aprendizajes que acaban de compartir con este ritmo tan estupendo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: En la empatía es muy importante conocer y ampliar adopción de perspectivas para distinguir con mayor claridad entre diferentes estados emocionales. Esta perspectiva ayudará a utilizar “parches” aceptados y positivos para nuestro bienestar y nos alejará de “parches” contraproducentes o que nos conduzcan a corto plazo a un placer momentáneo y a largo plazo a un malestar.

Para ello Servan-Schreiber (2003) nos cuenta cómo lo ha podido constatar con algunos médicos internos de su hospital, donde estresados por jornadas de trabajo interminables, agotados por noches pasadas de guardia cada cuatro días, lo compensaban comiendo demasiado. El autor, facilita datos interesantes para ser más conscientes de esta no regulación emocional que también son avalados por la mayoría de especialistas en nutrición y obesidad, quienes afirman que:

“La mala regulación de las emociones es una de las causas principales del aumento de peso en una sociedad donde el estrés es omnipresente, y los alimentos se utilizan para responder a esta situación. Quienes han aprendido a regular el estrés no suelen padecer problemas de peso, porque son los mismos que han aprendido a escuchar su cuerpo y reconocer sus emociones con inteligencia” (p.19).

8. APARECE PROBLEMA NUEVO; TAMBIÉN SU SOLUCIÓN

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a trabajar sus problemas para que puedan dejar de tener esas pérdidas de energía en el trabajo. También a pensar en ellos y después se trabajan varios aspectos como el control que poseen para gestionar su resolución además de las actitudes que a veces se pueden activar para solucionarlos. Se les anima a quitarse problemas que puedan evitar tener más energía para afrontar su día a día. Nos encantará potenciar sus recursos y bienestar.

OBJETIVO: Tomar conciencia de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales, para comenzar a tomar responsabilidad en su resolución. Percibir el grado y tipo de control respecto a ellos y las actitudes que elegimos en cada momento. Aprender a empatizar con las dificultades de otras personas y conocer un protocolo de preguntas que puedan orientar a la solución, tras la toma de conciencia de las alternativas que existan.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Cuentan con 5 minutos para elaborar individualmente un listado de problemas. Después se realiza una teatralización de las actitudes en 10 minutos. Por último se trabaja el listado con ejemplos reales y se les anima a que puedan realizar su propia clasificación en 15 minutos. Por tanto, 30 minutos.

MATERIAL: Transparencia 26. Papel y bolígrafo para cada participante.

LUGAR: Se precisa una sala diáfana con sillas en semicírculo para que puedan escribir, ver la representación teatral y compartir en grupo, facilitando el contacto visual entre ellos y también con el formador.

PROCEDIMIENTO: Se pide a los participantes que permanezcan sentados para elaborar un listado con el papel y bolígrafo que a continuación se reparte.

Antes de empezar a elaborar su listado, se les pregunta por la diferencia entre una preocupación, un conflicto y un problema y a partir de ahí, se anima a que piensen en esas situaciones de su vida que están pendientes por resolver y escriban cinco de ellas, en ese listado.

Tras la reflexión individual de cada participante, se les pide que observen el grado de control que existe en esos problemas:

- Interno: la resolución del problema sólo depende de mí.
- Externo: la resolución del problema depende de otra persona y de mí.
- Inexistente: El problema no puede ser controlado por otra persona o por mí mismo, no depende de nadie, es algo que sucede y no se puede evitar, como por ejemplo, una catástrofe natural (solamente se podría hacer prevención o intervención en cuanto suceda).

Se pide al participante que al lado de su listado pueda clasificar de qué tipo de control estaría hablando en cada uno de los problemas.

El formador realiza una pequeña representación acerca de las actitudes reactivas que existen ante los problemas y los participantes comienzan a adivinar de cuáles se trataría en cada caso (huir, evitar, negar, analizar en exceso, endosar el problema o bien culpar a otra persona de su existencia o librar a otra persona de solucionarlo por ella misma, haciendo la función de “salvarle la vida”).

Se tienen en cuenta estas actitudes, ya que algunas de ellas pueden solucionar los problemas a corto plazo, sin embargo, desde este módulo buscamos aprender a solucionar los problemas por uno mismo y a largo plazo, necesitando actitudes más proactivas. Es por ello que después de la breve escenificación de cada actitud, se pide a los participantes que elijan un problema de control interno, (cuya resolución depende sólo de ellos mismos) y a partir de ese instante se cuestionen tres sencillas preguntas antes de comenzar un reto:

¿Quiero resolverlo para obtener mayor bienestar?

¿Puedo resolverlo para conseguir mayor bienestar?

¿Me merezco resolverlo para tener mayor bienestar?

En caso de que alguna respuesta sea no, la persona deberá conocer los motivos auténticos que le impiden avanzar indagando más en conocer si es un tema de voluntad, percepción de la habilidades (intrapersonales o interpersonales) que posee o bien autoestima, respectivamente, como en esencia cada pregunta hace alusión.

En caso de que las tres respuestas sean afirmativas, es el momento de comenzar a solucionar escribiendo posibles alternativas, además de un plan de acción con fechas de revisión, sin olvidar anotar el premio que se otorgará cuando lo consigan.

CONTENIDOS: Se enfocan los problemas como situaciones a resolver y en cada caso se cuenta con unas herramientas que posibiliten este cambio de una manera efectiva. Se repasan las actitudes reactivas que no ayudan a la resolución y generan malestar, y también se cita la actitud proactiva y se realiza un guión de preguntas para motivarnos hacia la consecución del logro.

Transversalmente se fomenta la empatía al realizar la teatralización y poderse ver frente a los participantes situaciones que se les presentan a menudo ante un problema y la actitud que pueden adoptar para solucionarlo. También las preguntas que se les realiza antes

de comenzar a establecer un objetivo son muy útiles para conocer si están alineados y tienen energía que les motive a la acción.

BENEFICIOS: Esta dinámica de reflexión personal ayuda a los participantes a conectarse con su propia realidad y los problemas que les restan energía poder solucionarlos a la mayor brevedad posible y de una manera secuencial, empezando por los que uno mismo puede resolver y después gradualmente alcanzar más retos para que las personas puedan seguir avanzando.

Hacer visibles las actitudes mediante una escenificación posibilita que se consigan reflejar situaciones de su día a día, que provocan malestar y pérdidas de energía en su departamento. Se visualiza de manera muy sencilla lo importante que es resolver los problemas para que no sigan provocando más conflictos. Se aprende a detallar el problema en lenguaje más positivo, como un reto a conseguir, acerca del que se realizan preguntas.

La habilidad conversacional de inicio, mantenimiento y cierre de la conversación, se demuestra en cada pregunta, que interiormente van respondiendo para completar el ejercicio, nombrando con sus propias palabras lo que necesitan.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes se alegran de trabajar la resolución de problemas que son una fuente de pérdidas de energía y bienestar para su día a día. Poder comprobar que de una forma u otra los problemas son comunes a todos, les hace sentir alivio y comentan la importancia de que luego en su día a día se puedan notar estos módulos empezando a poner en marcha estas herramientas para la solución de problemas.

En esta escenificación también han podido ver reflejados a compañeros a quienes solicitarán cambio de actitudes para los cambios que desean se cumplan y mejore la sensación de bienestar en el departamento. Los participantes valoran la profundidad del ejercicio para

poder empatizar mejor con los compañeros y contar con una guía útil para la resolución de conflictos en dicho departamento.

Como formador, les felicito por estos aprendizajes y también les invito a cumplir ese plan de acción y lograr reducir su listado de problemas. Convertirlos en retos para seguir avanzando en su día a día. Sin estas pérdidas de energía, mejorarán su bienestar de una forma considerable.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Covey (2013) afirma *“Los problemas, los retos y las oportunidades a que nos enfrentamos cada día se ubican en una de estas dos áreas: el círculo de preocupación y el círculo de influencia. Tomar conciencia en la que centrarnos nuestras energías supone un paso de gigante hacia la proactividad”* (p.48).

Whitmore (2011) plantea estar alineados antes de empezar una meta y comenta la importancia de alinear por escrito una meta y consolida esta línea añadiendo que:

“Debemos preguntar si las acciones acordadas están también alineadas con la voluntad. Ha de leerse para confirmar el plan de acción, que lo entiende plenamente y lo va a llevar a cabo. Sirve para ayudar al otro a darse cuenta de lo importante que es, y que se vaya sintiendo bien consigo mismo y la probabilidad de lograr lo que se ha propuesto” (p.115).

9. ¿CÓMO CAMBIAR LA RESISTENCIA AL CAMBIO?

MOTIVACIÓN: Se comenta con los participantes lo fácil que a veces se entiende lo que hay que cambiar y la de veces que aplazamos ese cambio y nos resistimos a que suceda, aún sabiendo que la actual situación nos perjudica más que el cambio. A veces sucede esta procrastinación porque el ser humano se resiste a los cambios por miedo a lo desconocido. Se anima a pensar en uno de estos cambios que aún no hayan realizado y saben que es necesario en sus vidas para que puedan trabajarlo y empatizar con muchas de estas actitudes que ellos mismos o las personas de su entorno pueden mostrar en momentos puntuales de su día a día.

OBJETIVO: Conocer la existencia de la resistencia al cambio de actos o de actitudes y la importancia de la elección personal en cada situación que se presenta. Reconocer la gestión del sufrimiento como una forma de entender lo que sucede en la vida. Buscar en cada momento las posibles opciones y sentir la gran posibilidad de elegir entre lo que pienso y lo que siento en cada instante, ganando mayor autocontrol emocional y empatía con uno mismo y también con los demás.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Cuentan con 3 minutos para la dinámica grupal escenificando la resistencia al cambio, 11 minutos para la explicación teórica del formador y 18 minutos para el ejercicio en parejas de la resistencia al cambio. Finalmente 8 minutos para el feedback grupal. Por tanto, 40 minutos.

MATERIAL: Transparencias 27-30.

LUGAR: Para la primera parte del ejercicio se precisa una sala diáfana para que los participantes se coloquen de pie e inicien el ejercicio formando un semicírculo. Esta posición inicial de la dinámica ayuda a facilitar el contacto visual entre ellos. En la segunda parte del ejercicio los participantes necesitan colocarse en parejas, unas alejadas de las otras para que puedan conversar con más intimidad. Cada pareja se sentará en sillas enfrentadas para que una persona pueda estar frente a otra, facilitando así el contacto ocular y el turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

PROCEDIMIENTO: Los participantes se colocan de pie para realizar una sencilla dinámica grupal. El formador les pregunta qué entienden por resistencia al cambio y los participantes van aportando su visión para concluir leyendo la frase de resistencia a los cambios que el formador proyecta en la pantalla. Además coinciden en que el dolor es el precio que se paga por la resistencia a esos cambios y es justo en ese instante cuando se les pide que a modo de metáfora levanten sus manos y aprieten muy fuerte sus puños.

Se les anima a que todos los participantes lo hagan a la vez y no suelten aún sus puños. Pasados unos segundos más, se les pide que suelten un puño rápidamente y después cuando lo hayan hecho, que sigan apretando el otro puño que aún estaba en esa postura. Esta vez, se les comenta que suelten el puño lentamente esta vez. Se les pregunta si han notado diferencia en su cuerpo y se comienzan a intercambiar los diferentes puntos de vista. Después se les pide que se sienten de nuevo y se muestra la transparencia del gráfico del dolor para comentarles que hay personas con tendencia a realizar los cambios de golpe, aunque duelan de forma súbita a alta intensidad y otras en cambio prefieren prolongarlos en el tiempo aunque sigan más instantes de dolor a una intensidad más baja. Se les explica cómo cada persona gestiona según su propia percepción y se les agradece que hayan contado su

perspectiva para que los demás puedan entender qué sucede también al contrario de lo que ellos mismo sienten y así fomentar su empatía.

Si la situación no puede ser cambiada, se explica la gestión del sufrimiento y la importancia en la capacidad de la elección en cualquier caso, tanto en los actos como en la actitud a elegir. Después se realiza un ejercicio en parejas. Se establece un pequeño protocolo con preguntas que ayuden a ambas personas a reflexionar acerca de aquel cambio que aún no han realizado.

CONTENIDOS: Se profundiza con una dinámica vivencial la resistencia a los cambios y sus consecuencias. Se invita a la reflexión desde una aproximación logoterapéutica, donde se denota que ante un suceso se puede cambiar la situación con actos. Si de lo contrario la situación no puede cambiarse, sí se puede elegir la actitud con la que afrontar la nueva situación. Se descubre el poder de las elecciones ante los nuevos acontecimientos y la importancia de empatizar con las personas para que puedan buscar, con sus propios recursos, la forma de afrontar estos nuevos desafíos. Se practica también un protocolo de preguntas que ayuden a gestionar la resistencia a los cambios por comportamientos más efectivos, y que generen mayor bienestar tanto en mí como en mis compañeros, clientes y más personas con las que profesionalmente se relacionen.

BENEFICIOS: Este ejercicio de resistencia a los cambios despierta la conciencia emocional de cómo afectan a cada persona al dolor y su duración. También se destaca el concepto de la capacidad de elección que tiene el ser humano respecto a actos y actitudes a realizar y se descubre desde una visión logoterapéutica muy útil y aplicable al día a día de un trabajador. Se facilita también un patrón de preguntas con las que poder variar el enfoque de resistencia a

un cambio personal, muy práctico para conseguir que algunas resistencias la misma persona las desee vencer para generar nuevas situaciones.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes se alegran de haber notado en su propio cuerpo cómo el dolor en ocasiones se instala y no duele tanto como al principio, la persona puede estar anestesiada y no realizar cambios, por haberse acostumbrado a una situación de malestar. Destacan que la emoción del miedo a lo desconocido es lo que más les paraliza y se genera una resistencia al cambio que impide el avance a veces en los departamentos, así como la importancia de reflejar a los demás su capacidad de elegir aquello que más desean, bien en comportamientos o en actitudes, con lo cual, van notando cómo pueden generarse más cambios haciendo a la persona más consciente de que los cambios son internos, no externos.

Este patrón les ha ayudado a plantearse que a veces cuesta llevar a la práctica un cambio que deseamos, pero algo nos lo impide y es muy práctico preguntar a la otra persona para empatizar con ella en su obstáculo y que pueda encontrar sus propios recursos para seguir adelante.

Como formador, les felicito por este feedback con situaciones de su día a día que les ayuda a compartir de forma grupal para evitar las pérdidas de energía que sean innecesarias. Les recuerdo lo importante es que vayan asumiendo estos protocolos desde la vivencia y cómo su capacidad de generar mayor empatía crecerá con todas estas visiones que están compartiendo gracias a la actitud tan positiva que están manifestando.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Lukas (2003) comenta la importancia de otorgarle sentido a los sucesos: *“La logoterapia considera la auto-transcendencia como el nivel supremo de desarrollo de la existencia humana. Se trata del potencial específicamente*

humano de pensar y sentir más allá de uno mismo, en el marco de la existencia para alguien o para algo, de la entrega a una tarea o de la dedicación a otros seres humanos” (p.53).

10. ¿QUÉ CLAVES ME AYUDAN A EMPATIZAR?

MOTIVACIÓN: Se comenta que en este segundo módulo han trabajado muy bien las herramientas y protocolos que nos ayudan a empatizar con los demás y están notando ya los resultados. Seguramente hayan desarrollado las claves para conseguir a empatizar con más efectividad y ahora queremos hacer unos breves ejercicios para asegurarnos que así ha sido.

OBJETIVO: Conocer la importancia de algunas claves necesarias en los procesos comunicativos y que ayudan al desarrollo de la empatía. Reconocer la importancia de perfilar su efectividad y ser más consciente de la comunicación que realizamos a nivel verbal, no verbal y para-verbal.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Para el primer ejercicio, cuentan con 6 minutos para la dinámica en parejas, 11 minutos para la explicación teórica del formador y 9 minutos para el feedback grupal. Por tanto, 15 minutos. Para el segundo ejercicio, cuentan con 10 minutos para la dinámica en trío y la recepción de instrucciones por parte del formador. Después 15 minutos para el feedback grupal. Por tanto, 25 minutos. La actividad dura 40 minutos en total.

MATERIAL: Transparencias 31-33

LUGAR: Para el primer ejercicio se precisa una sala diáfana para comenzar de pie. Se colocan después en parejas enfrentadas para que puedan verse, facilitando así el contacto ocular y turno de palabra para mejorar su interacción interpersonal.

Para el segundo ejercicio se colocarán en tríos y una de las dos personas saldrá afuera para recibir instrucciones y volverá a la sala con sus compañeros, que también habrán recibido otras instrucciones.

PROCEDIMIENTO: Para realizar el primer ejercicio los participantes se colocan de pie en parejas uno frente a otro. Se les pide que una fila sea la primera en intervenir completando la frase que les contaremos a continuación y los otros miembros de la pareja no pueden hablar, sólo escuchar. La frase a completar es “Lo que observo de ti es....” Y que comiencen a decir lo que observan de su compañero. Pasado un minuto y medio ya no podrán hablar más. Y será el turno de su pareja, quien ahora en lugar de escuchar, también completará la misma frase cuando les mire. En esta primera vuelta del ejercicio el formador escucha qué están diciendo unos a otros para después comentarlo a final del ejercicio.

De nuevo, tras pasar ese minuto y medio se para el ejercicio. Se vuelve a realizar otra vuelta más siguiendo el mismo procedimiento en los turnos de palabra, lo único que ahora la frase a completar es “Lo que imagino de ti es...”. Una vez terminadas ambas intervenciones en los tiempos que corresponden, se realiza el feedback grupal preguntando si han dicho lo mismo en la primera vuelta y en la segunda.

Se diferencia bien entre los conceptos de ver-observar-imaginar y se enlaza con la importancia de no realizar presuposiciones, que son también errores frecuentes en comunicación. Se les comenta la importancia de evitar: Generalizaciones, omisiones o distorsiones y se descubre la primera clave para mejorar la empatía que es la observación, para evitar generar emociones desagradables en las demás personas.

Para realizar el segundo ejercicio se invita a los participantes a colocarse rápidamente en tríos. Una de las tres personas saldrá fuera y el formador le comenta que recuerde una historia divertida para contar a las personas de dentro de la sala cuando pasen. Les pide que

sean muy expresivos e intenten contagiar la emoción de alegría a los compañeros al contarles qué sucedió. Dentro de la sala se le pide a la pareja que escuchen a su compañero la historia que les va a contar. Que ambas personas recuerden el mensaje que les va a contar. Eso sí, que una al escuchar acompase con su comunicación no verbal, asintiendo, realizando movimientos similares con su cuerpo y en cambio la otra no asiente y esté más estática.

Es importante que hagan estas pautas sin exagerar, con la mayor naturalidad posible. Después se realiza un feedback grupal y se comparten las visiones de cada trío. Se diferencia bien entre los conceptos de oír-escuchar-sentirse escuchado.

De nuevo se analizan las diferentes emociones que pueden sentirse en cada caso y se ensalza la importancia de la segunda clave que es la escucha y la tercera, el rapport, o acompasamiento no verbal de la comunicación que está aconteciendo, esta es la última parte que se destaca para que la otra persona se sienta escuchada.

CONTENIDOS: Se profundiza en habilidades básicas en comunicación como la observación, escucha y rapport. Estas habilidades fomentan la empatía y son imprescindibles para conseguir generar emociones más cercanas a lo agradable que a lo desagradable.

BENEFICIOS: El grupo consigue realizar varias dinámicas energizantes con las que aprende lo importante de aplicar estas claves en su día a día, para evitar errores que puedan generar emociones desagradables. La práctica de estas habilidades favorece la comunicación empática de la otra persona y es más fácil que nos cuente qué sucede y no se corte el hilo conversacional.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes han disfrutado de estas dinámicas y se les nota muy animados desde el primer instante donde en lugar de observar y citar

simplemente lo que veían, introdujeron presuposiciones positivas de sus compañeros que despertaron las sonrisas. También perciben la importancia de no realizar prejuicios y cuánto menos negativos, ya que se alejarán del mundo emocional de esa persona. Encuentran grandes dificultades para citar sólo hechos cuando observar, por la tendencia a imaginar, así que toman nota para comunicarse de una manera más efectiva y evitar conflictos innecesarios a partir de este ejercicio tan revelador.

Por otra parte les ha encantado comprobar que la escucha puede ser efectiva pero sin comunicación para-verbal de quien escucha, puede que la persona que se expresa no se sienta verdaderamente entendida. Esto es importante para momentos de conversaciones telefónicas, donde la persona no está viendo al interlocutor. Por eso, es muy importante que se realicen asentimientos verbales para no cortar el hilo comunicativo y que el emisor sienta que le están escuchando. Valoran la importancia de la escucha con las mismas palabras que la otra persona realiza y también repetir las puede ser una forma de acompañar la emoción del interlocutor.

Como formador, les felicito por este feedback tan repleto de aprendizajes y les animo a practicar las claves en la comunicación de su día a día, mientras noto cómo asienten al decirles este mensaje. Les animo a que puedan adaptar estas claves a su comunicación y especialmente en momentos de conflictos o planteamiento de problemas por parte de sus compañeros y clientes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: El primer ejercicio es una variante que se basa en la aplicación práctica de cómo explorar, expandir y profundizar en la capacidad de darse cuenta que desde su experiencia en ejercicios gestálticos, donde Stevens (1976) afirma:

“Existen varias zonas de darse cuenta: el darse cuenta del mundo exterior (el contacto sensorial actual con objetos y eventos del presente: lo que en este momento

veo, palpo, toco, degusto o huelo), el darse cuenta del mundo interior (el contacto sensorial actual con momentos internos del presente: lo que ahora siento debajo de mi piel, con sus manifestaciones físicas y también de emociones y sentimientos) y el darse cuenta de la fantasía (esto incluye toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente. Se trataría de conocer expectativas de un futuro que aún no es real” (p. 21-22).

El segundo ejercicio corona este taller de empatía, al practicar conceptos como la escucha y el rapport defendidos por Goleman (2006) cuando afirma que *“La sintonía es un tipo de atención que va más allá de la empatía espontánea y tiene que ver con una presencia total y sostenida que favorece el rapport. La capacidad de escucha mejora prestando más atención y aumenta entonces la capacidad de sintonizar” (p.125).*

El autor comenta que el modo de hablar de una persona nos proporciona indicios muy claros de su capacidad de escucha, y la capacidad de escuchar es vital para que las conversaciones no sean un monólogo. La escucha verdadera obliga a sintonizar con sentimientos del otro, permitiéndole expresar lo que tenga que decir, de un modo tal que la conversación siga el rumbo que ambos decidan, estableciendo un auténtico diálogo bidireccional donde los participantes adaptan sus comentarios a lo que el otro siente y dice. Resulta sorprendente que los mejores vendedores y personas que se dedican al servicio al cliente manifiestan un tipo de presencia que no parece atenerse a ningún programa preestablecido.

Las investigaciones realizadas con trabajadores “estrella” de esos campos han puesto de relieve que, cuando se aproximan a un consumidor o a un cliente, no lo hacen con la intención de formalizar una venta, sino que, muy al contrario, se consideran como una especie de asesores que cumplen con la función esencial de escuchar sus necesidades para poder entenderlas mejor y satisfacerlas de este modo, más adecuadamente, porque creen que

su cliente se merece lo mejor y no dudan en ponerse de su lado en sus justificadas quejas sobre su propia empresa.

Son personas que se interesan por el cultivo de las relaciones y que no están dispuestas a arruinar, por una venta, la confianza que en ellas han depositado sus clientes. La investigación realizada en este sentido ha puesto de manifiesto que saber escuchar constituye un rasgo distintivo de los mejores directivos, maestros y líderes, que no sólo se toman el tiempo en escuchar y conectar con los sentimientos de los demás, sino que no dudan en formular preguntas ajenas al problema inmediato que puedan ayudarles a entender mejor la situación.

La tendencia a ocuparnos de varias cosas a la vez, el ensimismamiento y la preocupación contraen nuestra atención y nos impiden advertir las necesidades y sentimientos de los demás, dificultando en consecuencia, la aparición de rapport.

La escucha atenta promueve una sincronía fisiológica que armoniza nuestras emociones. Prestar atención deliberada puede ser el mejor modo de alentar el rapport. La escucha atenta y cuidadosa orienta nuestros circuitos neuronales hacia la conexión y nos sintoniza en la misma longitud de onda que nuestro interlocutor, surgiendo así la sincronía y los sentimientos positivos.

11. ¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY/AQUÍ/AHORA?

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a levantarse para formar un grupo y realizar una despedida con un premio especial.

OBJETIVO: Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo aprendido en el taller y qué se lleve en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Nombrar el aprendizaje que se llevan y coger un bombón, 10 minutos.

MATERIAL: Música de fondo alegre y en intensidad baja. Una caja con bombones y uno de ellos para cada participante. Transparencia 37.

LUGAR: Se apartan todas las sillas hacia la pared para que quede espacio libre en la sala y se hace un círculo con todos los participantes, teniendo las luces con intensidad leve.

PROCEDIMIENTO: Se realiza un círculo en el medio de la sala y se ofrece la caja de bombones para que cada persona vaya diciendo lo que se lleva del taller y después coger un bombón y pasar la caja a la siguiente persona. De esta forma se va cerrando la lluvia de aprendizajes en positivo, con una frase de Mahatma Gandhi de fondo, nombrando el concepto de empatía.

Por último, se da las gracias como formador por la gran involucración en este primer y segundo módulo que hoy concluyen.

CONTENIDOS: Se comparten aprendizajes personales creando un clima positivo de cierre.

BENEFICIOS: Cada participante es observado, escuchado y se le premia esta participación en grupo una vez más, de manera que acaban con una emoción agradable como la sorpresa y la alegría que les motive a salir con ganas de seguir avanzando en el conocimiento de la empatía.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Se aprecia un clima de cooperación, confianza y alegría al irse con un premio que de nuevo les encanta. Se les comenta la importancia de premiarse en su día a día por los logros obtenidos y que este día de hoy les sirva para poderlo recordar durante el tiempo que lo deseen. Es una elección salir del trabajo pensando en lo que aún queda por hacer o bien pensar en lo que ya se ha hecho y premiarse. Todo un análisis que ellos hacen y nos encanta escuchar.

Agradecemos como formador a todos la asistencia, la participación y la implicación, además de expresar la emoción de alegría como la más presente en este momento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: La importancia del cuidado de las aperturas y cierres de un taller es fundamental en la formación. El formador conoce que tanto el efecto de primacía como de recencia son importantes y están relacionados con el recuerdo de ese instante, de manera que cuida los cierres entregando un regalo en forma de dulce, para irse en positivo. Esta situación es conocida como *Efecto de Recencia*, pues los recuerdos recientes son los que influyen en mayor medida en la percepción global que tenemos sobre algo o alguien.

Kahneman (2012) nos aporta la misma fundamentación que la dinámica 11 del módulo 1.

TRANSPARENCIAS TALLER: MÓDULO 2. EMPATÍA

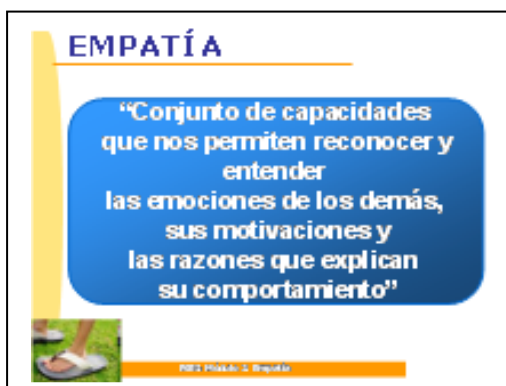
1



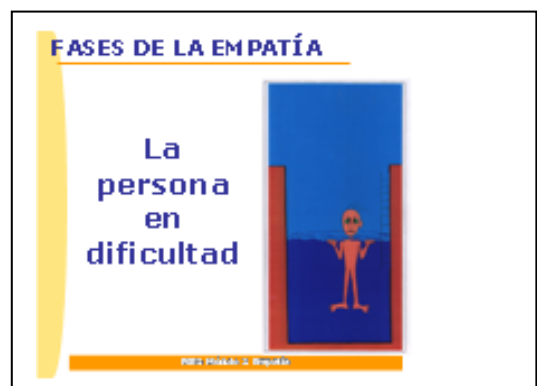
5



2



6



3



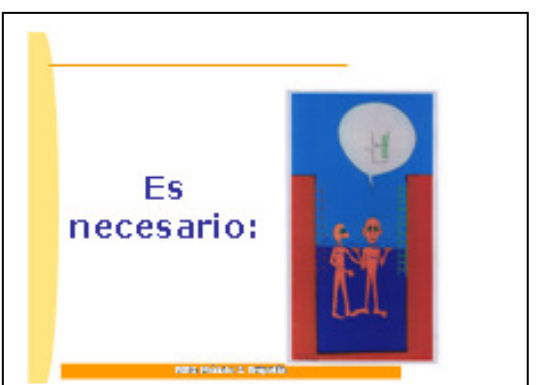
7



4



8



9

Fase de identificación

El ayudante penetra en el campo del otro. La experiencia que este vive no le deja indiferente, más bien le acapara, le conmueve y le envuelve.

Hasta llegar a sentir:

«Verdaderamente yo, si estuviese en su situación, podría reaccionar del mismo modo, actuar como él lo hace».

PEI Modelo 3. Reputa

13

Fase de repercusión

**No sólo siento, hay algo más:
la experiencia del también yo:**

**«yo mismo he experimentado
de modo semejante,
comparable, lo que el otro no
me es ajeno. Yo también tengo
pozos en mi vida»**

PEI Modelo 3. Reputa

10

**La
vibración
común
en su
dificultad**



PEI Modelo 3. Reputa

14

**Cada uno
sale con
sus
recursos**



PEI Modelo 3. Reputa

11

Fase de incorporación

**Lo que el otro dice me afecta,
me repercute internamente,**

**«yo también ahora, mientras
intento comprenderte,
siento»**

PEI Modelo 3. Reputa

15

Fase de separación

Llega el momento de retirarse de la implicación y recurrir a la razón.
El ayudado debe aprender a utilizar sus recursos, ya no puede sacar al pozo, pero sí puede apoyarse para que salga.
Debe subirle a escalera con sus fuerzas a (utilizar sus recursos), si se lo haga ya, no aprende a salir, no lo incorpora.
Reestablecer la distancia psicológica y afectiva es necesario para poder ayudar.

PEI Modelo 3. Reputa

12

**Experimenta
en sí mismo
sus propios
pozos**



PEI Modelo 3. Reputa

16

Ejercicios La alita

PEI Modelo 3. Reputa

17

DENTRO VÍDEO



PIII: Módulo 2 - Energia Elé

21

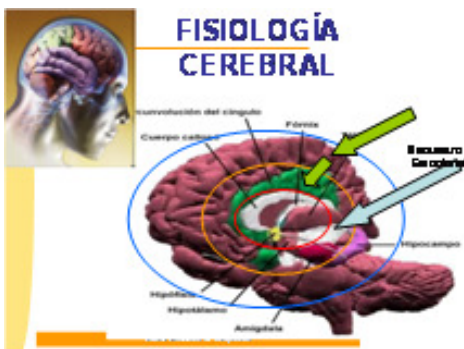
EXERCÍCIO AUTOCÔNOMIZANTE

- **Quando nasce:**
(Ovário de de **Estradiol** **Resequente**)
- **Quando se encontra no corpo?**
- **Quê se produz no corpo?**
- **Quê se relaciona ao humor?**
- **Quê se guarda que influencia no humor?**
- **Quê se encontra no corpo de de que humor?**
- **Quê se encontra no corpo de de que humor?**

POSTER PRESENTATION 21

18

FISIOLOGÍA CEREBRAL



22

EXPRESIÓN EMOCIONAL

EN TU ACTIVIDAD PROFESIONAL,
¿HAY ALGUN INSTANTE DONDE TUS EMOCIONES
SE EXPRESAN DE DIFERENTES FORMAS TAN DIFERENTES?

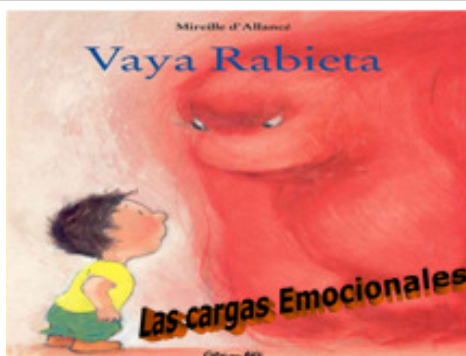


11 22 2009
 11 22 2009
 11 22 2009

**■ INDEPENDENT
(PUMP ROOM ONLY)**

nome: cognome:

19



23

CARDAS EMOCIONALES LOS PARCHES

PA. COMM. & CONSTITUTION
 THE PA. COMM. IS AN INDEPENDENT
 CONSTITUTIONAL BODY, NOT PART OF
 EXECUTIVE, JUDICIAL, OR LEGISLATIVE
 BRANCHES. IT HAS THE POWER TO
 REMOVE, RECALL, OR IMPEACH
 ANY PA. GOV. OR JUDGE.
 IT CAN ALSO
 RECALL ANY PA. GOV. OR JUDGE
 IF THEY ARE FOUND GUILTY OF
 MISFEASANCE, MALFEASANCE, OR
 INCOMPETENCY.



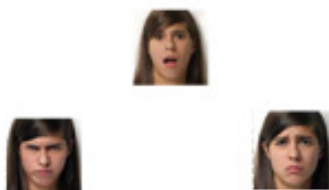
**PARTIAL IN
CONTRAST TO ROOM TEN
ACTIVE IN THE ACTIVE,
WITH THE BACK
AND THE POSITION OF THE
AND THE POSITION, WHILE THE
IN THE POSITION OF THE
IN THE POSITION OF THE
IN THE POSITION OF THE
IN THE POSITION OF THE**

www.mindgarden.com

(*)Apéndice

20

PATRONES EMOCIONALES



Forma padrão: 2 respostas.

24

**CARAS INNOVATIONAL
SOLUTIONS**

- [illegible]

www.milano2015.it

DESCANSO



GESTIÓN DEL SUPRIMIENTO



ACTITUDES ANTE.....

- Nome completo do participante:**

RESISTENCIA AL CAMBIO

- Nome:** **Matrícula:**

RESISTENCIA AL CAMBIO

"LO QUE RESISTES, PERSISTE"

**"EL DOLOR ES EL PRECIO QUE
PAGAMOS POR RESISTIRNOS AL
CAMBIO"**



1ª CLAVE: OBSERVACIÓN



GRÁFICO DEL DOLOR



1^a Clave



33

Procesos en Comunicación que pueden inducir a ERRORES:

- G**eneralización
- O**misión
- D**istorsión

Suelen Generarse Emociones

RS2 Plakato 1. Biquito

37

"Las tres cuartas partes de las miserias y males entendidos en el mundo terminarian si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios"



Mahatma Gandhi

RS2 Plakato 1. Biquito

34

2ª CLAVE: ESCUCHA

Nuestra familia nos enseñó a Hablar

Nuestros Maestros a Escribir

Para.....



Quién nos enseña a Escuchar

RS2 Plakato 1. Biquito

35

OIR

ESCUCHAR

SENTIRSE ESCUCHADO

Suelen Generarse Emociones

RS2 Plakato 1. Biquito

36

3ª CLAVE: RAPPORT



RS2 Plakato 1. Biquito

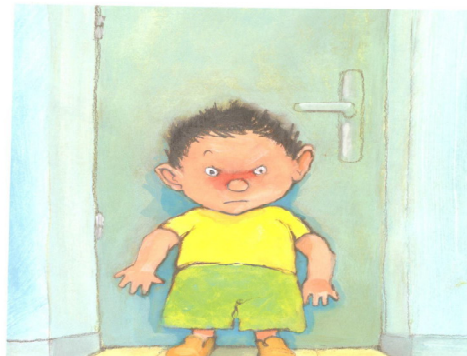
(*) APÉNDICE A TRANSPARENCIAS TALLER: EMPATÍA

1



Roberto ha pasado un día muy malo.

5



2



«Quítate las zapatillas de tenis», dice su padre.

6

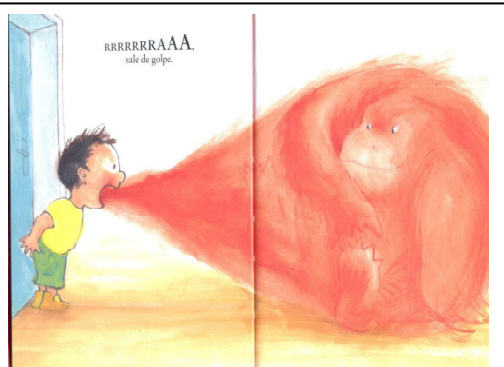


3



«¡Ahí van!», dice Roberto.

7



4



«Sube a tu habitación», dice su padre.
«Bajarás cuando te hayas calmado.»
«No creo», responde Roberto.

8



«Hola» le dice la Coca. «¿Qué quieres hacer?»

9



«Hola», le dice la Cosa. «¿Qué quieres hacer?»
«Tt... todo lo que quieras», dice Roberto.

13



Y después la Cosa se acerca al cofre de los juguetes:
«¡Espera, esto no!», dice Roberto.

10



«Vale», dice la Cosa. «Empezaremos por aquí.»

14



«¿Me oyes? ¡Deténte!»

11



¡Y hop! La colcha sale volando
con todos los almohadones.

¡Crac! La moleta de noche.
¡Pum! La lámpara.

15



«¡Tonto! ¡Mi camión preferido!»

12



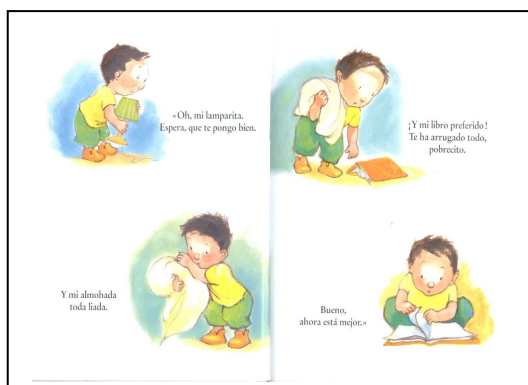
El estante con
todos los libros salta:
¡Wauh!

16



«¡Qué te ha hecho este bruto.

17



18



19



20



PROGRAMA PIEI: MÓDULO 3. HABILIDADES RELACIONALES

Se presenta este módulo con la misma línea de creación de un clima de confort y bienestar para los participantes desde el primer momento y también que se concedan el permiso para generar preguntas y consultas desde un clima de respeto y confianza. Se rememora la alianza de grupo basada en la puntualidad, confidencialidad, respecto en el turno de palabra y la opinión de los demás compañeros.

Este taller de habilidades relacionales tiene como objetivo conseguir ser conscientes del significado de la comunicación, sus niveles y sus clases. Conocer los distintos estilos comunicativos y entender el mundo de las interacciones sociales de éxito. Completar esta parte para fomentar la inteligencia colectiva y potenciar la habilidad para relacionarse en grupo y mejorar barreras comunicativas emocionales, tales como las distorsiones y prejuicios que nos afectan por el proceso de etiquetado. Se pretende mejorar la habilidad comunicativa incidiendo en los estilos comunicativos a manejar en cada situación y el uso de la asertividad en dos derechos como el saber decir no y el saber pedir.

DINÁMICAS MÓDULO 3

¿Qué importancia tienen para mí las relaciones?	La pasarela de la comunicación y sus estilos
¿Qué conoces de las relaciones de éxito?	La comunicación y sus variantes
La Asertividad: esa desconocida	¡Nos ha tocado la lotería!
El arte pedir	No diré adiós sin decirte algo al oído
El arte de no dar lo que se pide	¿Qué aprendizaje me llevo HOY/ AQUÍ / AHORA?

1. ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN PARA MI LAS RELACIONES?

MOTIVACIÓN: En esta primera dinámica se favorece la interacción con el mayor número de personas posibles del grupo, para ir viendo con cada una de ellas aspectos nuevos respecto a la importancia que tienen las relaciones. Se potencia la importancia de la diferencia y singularidad de cada persona con sus gustos y se amplían perspectivas al resto de personas para que tengan en cuenta la opinión de otros. Este respeto por el otro será pilar fundamental que requiere la interacción grupal que se desea desarrollar en este módulo.

OBJETIVO: Buscar la cohesión grupal. “Romper el hielo” del primer momento al empezar el día y que puedan tener unas conversaciones entre todos los miembros del grupo para unir sinergias y participar en adelante con mayor confianza.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Explicación y desarrollo del ejercicio se realiza en 7 minutos y tanto el feedback como las conclusiones se concretan en 8 minutos. Por tanto, 15 minutos.

MATERIAL: Transparencia 1-4. Música alegre mientras se proyecta la transparencia 2.

LUGAR: Se precisa una sala amplia y despejada para que los participantes puedan libremente desarrollar su interacción interpersonal.

PROCEDIMIENTO: Se proyectará la transparencia 1 para centrar el taller y acto seguido la transparencia 2 para notar qué les parece más difícil o más fácil en el mundo de las relaciones

sociales mientras que suena la música y se van relacionando en parejas con el mayor número de personas posibles. Después pararán y se comprobará preguntando qué suele ser lo más complicado y lo más sencillo, dando voz alta a lo que han ido compartiendo. Después, siguiendo las transparencias 3 y 4, se consigue definir el comportamiento de éxito objetivo de este módulo.

CONTENIDOS: Transversalmente a la actividad, se trabaja de manera directa la apertura de su mundo emocional a un desconocido mediante sus opiniones. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos).

BENEFICIOS: Es una dinámica en parejas que implica la práctica de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Al hablar entre ellos de sus propias opiniones, las conversaciones suelen ganar en un tono más personal, potenciando la confianza. Esto también va a generar la creación de un vínculo positivo con la persona que escucha. Este ejercicio es muy aplicable a su contexto laboral, cuando se encuentran con un conocido o algún compañero con quien hasta el momento no se haya interactuado con más profundidad. Puede utilizarse como recurso para iniciar una conversación.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Observando a los participantes, se les nota con más energía que en ninguna de las anteriores primeras dinámicas de estos módulos. Se aprecian más sonrisas que en el momento inicial. Les ha encantado poder compartir con más personas lo que pensaban y luego ver la definición para ir centrando el módulo a realizar. Además, este acercamiento ha favorecido la cohesión grupal. La mayoría de personas han conseguido

hablar con el resto de participantes y se sienten muy orgullosas de este logro. Se concluye que durante este día, aún pueden profundizar más en este y otros temas con el resto de personas a las que aún no conocen y también se destaca la importancia de la aplicabilidad a su día a día, cuando vuelvan a su puesto de trabajo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Con esta dinámica queremos potenciar la capacidad de cohesión grupal, necesaria para comenzar un taller como paso inicial vital.

Para ello nos basamos en la definición que utiliza Gardner (1995) manifestando que *“La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en su temperamento, estados de ánimo, motivaciones e intenciones”* (p.41).

Este autor señala con especial relevancia, dos factores que ayudan a la evidencia biológica de la IE. El primer factor es la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre, observándose como en los casos en que se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal normal corre peligro y el segundo factor es la importancia relativa que tiene para los humanos desde la Prehistoria la interacción social, ya que necesitaban de la cooperación ya habilidades como cazar, rastrear y matar a las presas. A partir de la necesidad surgió la cohesión de grupo, el liderazgo, la organización y la solidaridad.

2. ¿QUÉ CONOCES DE LAS RELACIONES DE ÉXITO?

MOTIVACIÓN: Tras haberse generado un ambiente positivo y distendido, con una estructura flexible que facilite las intervenciones de todos los participantes, trataremos de valorar lo que ya conocen del mundo relacional y saber cuál sería la parte desconocida y susceptible a la formación a lo largo de todo el módulo. Es vital que esta motivación de introducción más teórica se relacione en paralelo con ejemplos del trabajo diario y de esta forma se conseguirá que sean más conscientes de sus vivencias emocionales cotidianas.

OBJETIVO: Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo relacional y del concepto de inteligencia colectiva, en concreto.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Preguntas a los participantes del grupo según transparencia 5 (8 minutos) y explicación de teoría relacional en transparencias 6 y 7 (7 minutos), Por tanto, 15 minutos.

MATERIAL: Transparencias 5-7

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Visualizando la transparencia 5, se realizan preguntas para que los participantes visualicen en qué momento se sienten más cómodos al establecer relaciones sociales (cuando lidero, soy activo, soy pasivo o estoy ausente).

Cada uno irá contando desde lo que conoce y siente. También se les anima a que comuniquen de qué forma se encuentran mejor. Se genera un ambiente positivo y se procura conseguir que todos los participantes consigan una participación y respetamos su visión emocional de este tema.

Se comenta lo distinto que es cada caso con la finalidad de fomentar la cercanía de los casos y también el sentimiento de identificación con lo que les sucede a otros compañeros que trabajan en el mismo departamento. En general suelen surgir casos y similitudes que ayudarán a la cohesión emocional de los participantes.

En esta intervención inicial se agradece personalmente a cada uno su aportación y es importante agradecer nominalmente a cada miembro sus palabras para que se sienta valorado. Después se explica el marco teórico según indican las transparencias 6 y 7, compartiendo ejemplos del día a día que les puedan aportar más luz para la integración de los nuevos conceptos del mundo relacional.

CONTENIDOS: Transversalmente a la actividad se trabaja de manera directa la apertura de su mundo relacional en situación grupal. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación colectiva.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte del formador es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Al hablar de sus propias perspectivas adoptadas en el mundo relacional, destacan aquello que es más importante y el formador conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos han realizado. De esta forma se conoce su visión del mundo relacional y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Observando a los participantes, puede comprobarse que las caras están más relajadas e incluso se han escuchado risas al hacer comentarios de las situaciones relacionales compartidas.

La expresión de estas situaciones, relativiza la tensión ante ellas y surgen incluso las primeras complicidades y sonrisas entre los compañeros. Comentan lo importante que es conjugar los parámetros vitales en las relaciones de éxito, según la inteligencia colectiva como (yo, tú y el objetivo).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Como formador del taller, es vital esta dinámica para conocer lo que los participantes conocen respecto al mundo relacional y para fomentar un aprendizaje gradual y adecuado a su conocimiento base. De esta manera realizamos una aproximación a su visión del concepto del mundo relacional, objeto de este taller. Se debe tener en cuenta el concepto de ZDP de Vygotsky (1978), para producir un aprendizaje significativo, al igual que se ha descrito en la dinámica 2 del módulo 1.

El autor nos invita a comenzar las formaciones por la toma de consciencia de aquello que los participantes ya conocen, para que después, en este caso con la ayuda tanto del formador como de los propios compañeros participantes, cada miembro del grupo pueda integrar los conceptos del mundo relacional y disfrutar de su elaboración durante el desarrollo de las dinámicas y ejercicios a realizar.

Respecto al objetivo que se pretende conseguir con el taller, Caballo (1993) destaca como posibles consecuencias en los comportamientos sociales:

1. La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (Eficacia en los objetivos).
2. La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (eficacia en la relación).
3. La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

Estas tres variables, se explican en este módulo con la metáfora visual del malabarista, que se comenta a los participantes para elaborar una analogía entre la necesidad de mover las tres bolas con gran habilidad, sabiendo en qué posición colocar cada una en cada momento, al igual que en las relaciones interpersonales, es necesario conocer según el contexto, situación y momento, el tipo de eficacia que se precisa conseguir.

El autor finaliza su propuesta comentando que podemos conseguir alguna estimación del grado de habilidad social esperando que la conducta socialmente habilidosa produzca reforzamiento positivo más a menudo que castigo, por tanto, es importante empezar con cierta idea de lo que puede constituir la conducta socialmente habilidosa y después seguir evaluando sus consecuencias.

3. LA ASERTIVIDAD, ESA DESCONOCIDA

MOTIVACIÓN: Desde este ambiente distendido se pretende motivar a la reflexión de la importancia la asertividad en nuestra vida. Se desea conocer cómo es posible desarrollar los derechos asertivos mediante comportamientos que nos ayuden a expresar las opiniones y las necesidades en cada momento preciso. Además se motiva a la actividad para que tomen conciencia de la importancia de saber rechazar peticiones que no sean de nuestro agrado, cuidando a la otra persona y asimilando el coste emocional que conlleva todo este proceso.

OBJETIVO: Conocer la importancia de la asertividad en nuestro mundo relacional para generar relaciones de éxito y tomar consciencia de su punto inicial de partida en este tema.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Preguntas a los participantes del grupo (8 minutos). Explicación del concepto asertividad y sus características, además de los derechos asertivos, en transparencias 8-11 (12 minutos). Por tanto, 20 minutos.

MATERIAL: Transparencias 8-11, pizarra y rotuladores.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan preguntas para que los participantes contesten qué entienden ellos por asertividad, anotando en la pizarra sus aportaciones y tratando de realizar entre todo el grupo la definición. De esta forma se les anima a que hagan un esfuerzo para dar palabras a este concepto tan útil en el mundo relacional.

En esta intervención inicial se agradece personalmente a cada uno su aportación y es importante agradecer nominalmente a cada miembro su aportación para que se sienta valorado.

Después de este intercambio de opiniones se consigue explicar el marco teórico según indican las transparencias, intercalando ejemplos cotidianos donde se precise la habilidad asertiva para mantener relaciones de éxito.

CONTENIDOS: Transversalmente a la actividad, se trabaja de manera directa la apertura de su perspectiva acerca del mundo relacional. Indirectamente es necesaria la práctica de habilidades de observación, escucha y recursos expresivos emocionales, tanto a nivel facial como a nivel corporal (macrogestos y microgestos). También la aceptación de la valoración personalizada de cada participante en situación grupal.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes y la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte del formador es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Al hablar de su propia definición se puede ir destacando lo más importante para después tener un punto de partida común. El formador conocerá los conceptos más interesantes a destacar a lo largo de la formación, al hilo de las aportaciones que ellos mismos

han realizado. De esta forma se conoce su visión acerca de la asertividad y se puede conseguir una mayor efectividad para que vayan conociendo gradualmente estos temas de manera vivencial. Los derechos asertivos mostrados pueden estar presentes en una fotocopia que pueda estar en un lugar de descanso común.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Observando a los participantes, puede comprobarse que se participa de una manera rápida y con ganas de conseguir finalizar con éxito la definición aportada por el grupo. Se destaca su alto grado de motivación por dar la respuesta que más se ajuste a la definición del autor de referencia. El concepto aporta mucha libertad de expresión y agradecen conocer incluso los derechos asertivos que puedan repetir y utilizar en su lugar de trabajo para ganar más auto-confianza y reafirmarse en momentos de conflicto.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Respecto al concepto de asertividad, Riso (1988) manifiesta: *“Es aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros”* (p.45).

Según Castanyer (1996) puede verse globalmente que la persona asertiva sabe “decir no” y mostrar su postura hacia algo, saber pedir favores y reaccionar ante un ataque y sabe expresar sentimiento. La autora aporta más claridad a estos conceptos concretando la definición de los derechos asertivos como: *“Aquellos que todos poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. Sirven para considerarnos a la misma altura que todos los demás y es necesario preguntarse si estamos haciendo uso de ellos”* (p.54). Acaba también aportando un útil cuadro resumen de 17 derechos asertivos que nos invitan a reflexionar su cumplimiento en nuestro día a día.

En el contexto de las habilidades sociales, según Caballo (1993) es vital entender que un derecho humano básico es algo que consideramos que las personas tienen en virtud de su existencia. El autor expresa que la premisa para realizar un entrenamiento en habilidades sociales es el humanismo, ya que no trata de producir estrés innecesario en los demás y apoya la autorrealización.

4. EL ARTE DE PEDIR

MOTIVACIÓN: Se destaca la importancia del derecho asertivo relacionado con las peticiones en su día a día para que se pregunten de qué manera pueden ejercerlo y su gran aplicabilidad en las relaciones sociales de éxito.

OBJETIVO: Reflexionar acerca de los actos relacionados con las peticiones y conseguir una práctica real acerca del procedimiento para una petición de una forma efectiva, cuidando tanto a la persona que la realiza como a quien la recibe, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Preguntas a los participantes del grupo (5 minutos). Explicación de las modalidades de las peticiones, el procedimiento y reconocimiento de algunas creencias que limitan las peticiones, en transparencias 12-15 (15 minutos). Representación de un Role-playing²² acerca de este derecho asertivo con dos voluntarios del grupo y ante el resto de participantes (transparencia 16) y realización del feedback grupal (10 minutos). Por tanto, 30 minutos.

MATERIAL: Transparencias 12-16.

²² Es un tipo de dramatización de funciones

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan preguntas para que los participantes vayan reflexionando acerca de cuáles son las peticiones que pueden realizarse en el día a día. Ante el amplio abanico de posibilidades que van destacando, se les pide que tengan presente aquello que les cueste rechazar.

Después de este intercambio de opiniones se explica el marco teórico según indican las transparencias e intercalando ejemplos cotidianos nombrados donde se precise la habilidad asertiva para mantener relaciones de éxito.

Por último, una pareja de voluntarios realizará un role-playing ante el resto de participantes, con un ejemplo de petición que realicen primero de forma inefectiva y después, tras el feedback grupal para darse cuenta de lo que podría mejorarse, hagan la representación siguiendo el procedimiento que les hemos mostrado en las transparencias.

CONTENIDOS: En la reflexión grupal se trabajan transversalmente la escucha de las opiniones del resto de compañeros acerca de este derecho asertivo y la flexibilidad ante las distintas perspectivas. Los conceptos y procedimientos para ejercer el derecho asertivo además de la visualización de un ejemplo real de su día a día, aumenta el grado de aplicabilidad a situaciones cotidianas.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes y de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte

del formador es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación. Cada aportación sirve de reflexión al resto para seguir avanzando en la puesta en práctica de este derecho asertivo. La puesta en escena con el role-playing les ayuda a detectar errores que puedan estar cometiendo y de esta manera pueden tomar mayor consciencia de pequeños detalles e incorporarlos en próximas peticiones.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes logran responder de una de manera fluida, tranquila y relajada durante el ejercicio, notando un clima distendido donde intercambiar opiniones diferentes. Se destaca su alto grado de motivación al participar y escuchar a los compañeros, además de la importancia de realizar la escenificación en público que ayuda a crear más cohesión grupal, para destacar qué notan más o menos eficiente para conseguir relaciones de éxito.

En la reflexión final del grupo se destaca lo importante que es conseguir un ambiente tan lleno de ganas de compartir y la valentía de exponerse ante los demás para realizar este ejemplo, así que se agradece a los voluntarios su implicación y espontaneidad recibiendo un fuerte aplauso de sus compañeros como ovación final. Este reconocimiento al trabajo de todo el grupo también les hace sentirse a los participantes más integrados entre sí y se percibe gracias a sus aplausos y sonrisas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Caballo (1993) describe la importancia de hacer peticiones con los pasos que nos va indicando en las transparencias. El autor destaca también la aceptabilidad de hacer peticiones cuando se necesite. No obstante, asegura, hay personas que creen que los demás deberían saber lo que ellas quieren sin que lo pidan. El autor pone de relevancia la importancia de realizar peticiones e incluso los momentos necesarios para

insistir en la petición, por si hubiese podido haber poca claridad en la respuesta de la otra persona.

5. EL ARTE DE NO DAR LO QUE SE PIDE

MOTIVACIÓN: Desde este ambiente distendido se pretende motivar a la reflexión antes de decir sí a una petición que en el fondo nos desagrade o no está alineada con lo que necesitamos en este instante. La habilidad para rechazar peticiones será el centro de esta reflexión y podrán realizar un ejercicio junto a otro compañero para superar este obstáculo de forma amena.

OBJETIVO: Reflexionar acerca de la importancia de rechazar peticiones y conocer un procedimiento más efectivo como alternativa para declinar una petición, cuidando tanto a la persona que realiza la petición, como a quien la rechaza, y de la forma en la que lo realiza, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Preguntas a los participantes del grupo (5 minutos). Explicación de en qué consiste rechazar una petición y el procedimiento de cómo negarse, al igual que el reconocimiento de algunas creencias que limitan este derecho asertivo, en transparencias 17-19 (15 minutos). Representación de un role-playing en parejas de alumnos acerca de este derecho asertivo (transparencia 20) y realización del feedback en parejas y cambio de rol (10 minutos). Por tanto, 30 minutos. Después tendrán un descanso de 20 minutos.

MATERIAL: Transparencias 17-19.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realizan preguntas para que los participantes vayan reflexionando acerca de la importancia de no acceder a aquellas peticiones que deseen declinar. Se les pregunta por situaciones en las que puedan aparecer momentos de tensión por estos temas e intercambian sus opiniones.

Después de este intercambio de diferentes perspectivas se consigue explicar el marco teórico según indican las transparencias e intercalando ejemplos nombrados de su día a día donde se precise esta habilidad asertiva para mantener relaciones de éxito.

Por último, se les anima a que puedan ponerse en parejas y presenten al compañero una situación laboral donde les cueste decir no a otra persona. La finalidad de contárselo es que acto seguido puedan representarla y el compañero le ayude mediante este role-playing donde practique cómo podría declinar esta petición y así pueda experimentar esta situación inicialmente, antes de hacerla en la realidad. Tras el feedback en parejas, se realiza lo mismo con el otro compañero para que ambos puedan practicar este ejercicio cambiando de rol.

CONTENIDOS: En la reflexión grupal se trabajan transversalmente la escucha de las opiniones del resto de compañeros acerca de este derecho asertivo y la flexibilidad ante las distintas perspectivas. Los conceptos y procedimientos para ejercer el derecho asertivo además de la escenificación en parejas, sirve de visualización de un ejemplo real de su día a día, aumentando el grado de aplicabilidad a situaciones cotidianas.

BENEFICIOS: Es una dinámica grupal que implica la práctica de cada uno de sus participantes de la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. Se fomenta la capacidad de escucha del grupo e incluso por parte del formador es vital que esta intervención inicial se realice de forma distendida y agradeciendo a cada participante su aportación.

Cada aportación sirve de reflexión al resto para seguir avanzando en la puesta en práctica de este derecho asertivo. La puesta en escena entre compañeros ayuda a los participantes a detectar errores que puedan surgir y de esta manera pueden tomar mayor consciencia de pequeños detalles a incorporar en próximas ocasiones que deseen declinar una petición.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes logran responder de una manera energética durante el ejercicio, creándose un clima distendido donde intercambian opiniones diferentes sobre el tema y comentan que les cuesta mucho en distintas ocasiones actuar de esta manera, sobre todo con clientes. Se destaca su alto grado de motivación al participar y escuchar a los compañeros para saber qué suelen hacer los demás, con lo que ayuda a conocer diferentes estrategias de afrontamiento que se utilizan.

Además es importante realizar la escenificación en parejas que ayuda a crear una mayor vinculación entre participantes y puesta en marcha de recursos con los que notan que pueden mejorar su práctica (tono verbal, postural y palabras más positivas que pueden utilizar).

Antes de irse al descanso se les pide un aplauso de grupo por haber trabajado este concepto de esta forma y para reconocer también este esfuerzo final antes de irse al descanso. Este reconocimiento es conveniente realizarlo a nivel grupal, pues salen con mucha energía

de la sala, notando cómo tienen ganas de seguir hablando con sus compañeros cuando la abandonan.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Caballo (1993) señala la importancia de este derecho asertivo al que dota de un contexto muy importante. Literalmente afirma que:

“Rechazar una petición conlleva la posibilidad de que la otra persona se sienta herida. Los rechazos apropiados deben acompañarse por razones y nunca por excusas. Una razón es un hecho que si cambiase, cambiaría la respuesta. Se desaconseja el empleo de excusas, que no ayudan a la dignidad de la conducta social y además pueden convertirse en trampas y deteriorar la relación. Por tanto, los rechazos de peticiones adecuados, tienen que expresarse de forma clara, concisa y sin excusas” (p.259.)

6. LA PASARELA DE LA COMUNICACIÓN Y SUS ESTILOS

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes para que puedan observar qué estilos comunicativos se pueden poner en marcha en cada conversación, y para ello, contarán con un vídeo acerca de dichos estilos comunicativos para que detecten el utilizado en la conversación. Después se pasará a comparar este estilo con otros que también pueden realizarse y en su caso el más utilizado dependiendo de cada tipo de relación existente.

OBJETIVO: Observar el estilo comunicativo proyectado en el fragmento de la película. Reflexionar acerca de los diferentes estilos.

Tomar conciencia del estilo más utilizado y percibir la posibilidad de cambio a otros que puedan ser más eficientes, según el momento, con la finalidad de mantener relaciones de éxito.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Visualización de la película “*El Indomable Will Hunting*” y el fragmento extraído como su famosa escena en el parque (transparencia 21) (5 minutos). Mostrar los diferentes estilos comunicativos (transparencia 22) para que puedan situar el visionado y explicación de las diferentes modalidades de estilos con sus características (transparencia 23 y 24) (10 minutos). Ejercicio en parejas para compartir la toma de conciencia de sus estilos comunicativos (5 minutos). Por tanto, 20 minutos.

MATERIAL: Transparencias 21-24.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos.

PROCEDIMIENTO: Se realiza el visionado del fragmento de película y después se muestran los diferentes estilos comunicativos para que puedan relacionar lo visto con el marco teórico que se les ofrece de los estilos: manipulativo, pasivo, agresivo y asertivo.

Después de este intercambio de opiniones se detallan las características de los tres últimos estilos y la diferencia en cada caso para que puedan tomar consciencia de cuál utilizan en cada situación.

Finalmente se les anima a realizar un ejercicio en parejas para intercambiar esta toma de conciencia y detectar cuál es su estilo con cada relación (jefes, compañeros, colaboradores y clientes).

CONTENIDOS: En la reflexión grupal se trabajan transversalmente la escucha de las opiniones del resto de compañeros acerca del estilo comunicativo percibido. Se diferencian los estilos comunicativos existentes y sus características para poderlos reconocer en las conversaciones.

BENEFICIOS: La observación ayuda a detectar las características del estilo comunicativo de una forma visual y tomando como referencia cómo una persona de manera asertiva consigue expresar lo que precisa. Después el conversar acerca de ello en el grupo implica la práctica de cada uno de sus participantes y la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. El ejercicio final ayuda a la toma de consciencia ante los diferentes estilos comunicativos que se pueden ejercer y abre la

posibilidad de cambio a otros estilos que puedan ser más efectivos para conseguir relaciones de éxito.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes agradecen el visionado de la película y destacan la tranquilidad con la que es capaz de poner los límites una persona a otra siguiendo un estilo asertivo. Destacan la importancia de manejar la expresión postural, verbal y para-verbal con un tono tranquilo y sosegado que a veces comentan que es complicado poseer. Se dan cuenta de la importancia de manejar diferentes estilos que les aproximen a lo que desean conseguir y a veces puede empezarse por el estilo asertivo, cuando lo mejor sería un estilo pasivo, porque el tema no es tan importante para sus vidas.

Después añaden que ha sido muy importante poder reflexionar en parejas acerca de su estilo comunicativo y qué posibilidades se abren para descubrir qué pasaría con otro estilo, para conseguir una mejor relación con la otra persona.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Caballo (1993) recomienda que uno de los procedimientos utilizados para el entrenamiento en habilidades sociales pueda ser el visionado de películas, de manera que para introducimos en los diferentes estilos comunicativos, nos basamos en este autor y proyectamos un fragmento de la película para que los participantes puedan detectar a nivel verbal, no verbal y para-verbal, en qué estilo se comunican los protagonistas.

Castanyer (1996) aporta un extenso análisis de las características de la sumisión, agresividad y asertividad, de manera que el cuadro presentado a los alumnos permite una visión más holística en conjunto de los elementos más característicos en cada estilo. También aclarar en palabras de la autora estos estilos comunicativos, cuando ella señala que: *“Por supuesto, nadie es puramente agresivo, ni sumiso, ni siquiera asertivo. Las personas tenemos*

tendencias hacia alguna de estas conductas, más o menos acentuadas, pero no existen los tipos puros” (p. 27). La autora también señala que algunas de las conductas descritas en ciertas situaciones causan dificultades, mientras en otras se puede reaccionar de distinta manera. Por tanto, el ejercicio final de esta dinámica ayuda a visualizar el estilo que cada participante suele utilizar para comunicarse según el contexto, y así tomar consciencia de si este estilo le permite ser eficiente para poder entonces establecer los cambios pertinentes según el estilo que desea utilizar en cada situación a partir de ahora.

7. LA COMUNICACIÓN Y SUS VARIANTES

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a reflexionar acerca de la comunicación de una forma lúdica, pudiendo incluso apoyarse con los recursos que tienen para generar conversaciones con el mundo exterior. Con lo que encuentren podrán luego hacer una exposición en grupos ante el resto de participantes y completar así la definición grupal de un concepto tan importante. Después podrán realizar un ejercicio para poner en práctica todo lo comentado y de forma divertida aprender las barreras comunicativas.

OBJETIVO: Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como el de comunicación para que puedan ser los propios participantes los que encuentren la definición, además de distintas formas y niveles. Realizar un ejercicio para poner en práctica la capacidad comunicativa de los participantes y detectar las barreras en el mundo comunicativo.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Ejercicio en grupos (transparencia 25) (6 minutos) y puesta en común (transparencias 26-28) (9 minutos). Ejercicio en parejas (transparencias 29-31) y feedback grupal (transparencias 32-33) (20 minutos). Por tanto, 35 minutos.

MATERIAL: Transparencias 25-33. Papel y bolígrafos y carpeta para poderse apoyar.

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas móviles en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción social entre todos. En el último ejercicio variará la colocación de las sillas, de manera que

puedan trabajar en parejas, colocadas una persona a espaldas de la otra y sólo una de ellas verá la proyección en la pantalla y la otra no podrá ver lo proyectado.

PROCEDIMIENTO: Se realiza la propuesta del ejercicio en grupos para que cada grupo pueda trabajar un aspecto del amplio concepto “Comunicación”, que incluso podrá consultar con los recursos disponibles y realizando llamadas al exterior.

Grupo 1: Definición de Comunicación

Grupo 2: Elementos de la comunicación.

Grupo 3: Formas de comunicar

Grupo 4: Niveles de comunicación.

Tras unos minutos de búsqueda se pide a cada grupo que exponga en público lo que han logrado averiguar acerca del tema asignado.

Para finalizar se realiza un ejercicio en parejas para que cada uno pueda practicar todas las habilidades conversacionales con otro participante. Una persona de la pareja mirará a la pantalla donde se proyectará un dibujo para describírselo a su compañero que no podrá ver esa pantalla.

Se pueden realizar todas las preguntas necesarias para completar el dibujo a semejanza del proyectado. Primero una persona contará a otra que dibuje y después se verán los resultados y se realizará el cambio de rol, para que ambos participantes puedan pasar por la misma situación de aprendizaje.

Finalmente se les anima a volver con sus sillas a la formación inicial y compartir las estrategias que favorecen la comunicación y las barreras comunicativas que se pueden encontrar en las conversaciones.

CONTENIDOS: En el trabajo grupal se trabajan transversalmente diferentes habilidades como la observación, escucha, preguntas, feedback y flexibilidad para realizar en un tiempo ajustado una tarea con la máxima concentración. Se trabajan los diferentes aspectos vitales en comunicación y ellos mismos son quienes se motivan para encontrar la solución de la tarea encomendada. En primer lugar una tarea más lingüística y en segundo lugar otra más perceptiva que necesitan comunicar a otra persona.

BENEFICIOS: El trabajo en grupos pequeños facilita la cohesión de los participantes realizando una tarea que por el tiempo ajustado precisa del compromiso en su resolución por parte de todos los miembros. Se ponen en marcha habilidades conversacionales y asertivas para que puedan conseguir el objetivo cuidando tener relaciones de éxito.

Cada participante practica la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación. El ejercicio final ayuda a la toma de consciencia de las dificultades que pueden aparecer para describir nuestras percepciones y las dificultades y barreras que existen en todo contexto comunicativo. Fomenta la percepción de estos obstáculos para reducir el número de conflictos provocados en las conversaciones que se realizan habitualmente en el día a día con el resto de compañeros.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes se motivan para trabajar en pequeños grupos y después exponer en público sus conclusiones. Son aplaudidos por sus propios compañeros con mucha espontaneidad y destacan las sonrisas al finalizar la exposición. Se consigue respeto al guardar silencio mientras exponen en público. Destacan lo significativo de contar con un tiempo limitado para conseguir el reto y agradecen todo ello con mucha alegría que logran transmitir por conseguir el logro, ya que cuando cada grupo acaba de

exponer prácticamente la transparencia teórica se explica por sí misma, tras los contenidos que brevemente han comentado.

Comentan que esta metodología es muy útil para preparar sesiones de formación para sus propios compañeros, ya que a veces es más fácil y motiva más con esta técnica de buscar primero la información por sí mismos y después completar.

Agradecen también el ejercicio de comunicación y se sorprenden de la cantidad de creencias limitantes que han oído antes de comenzar el ejercicio y de que la segunda vez que en la pareja han dibujado cogiendo mejorar mucho, tras detectar los errores que han podido surgir en la primera ronda. Destacan la importancia de manejar la expresión postural, verbal y paraverbal en la comunicación y lo que se complica cuando no tenemos a la persona a nuestro lado viendo lo que vemos, con lo cual se pone de relevancia la importancia de ayudarnos con recursos visuales en los actos comunicativos además de preguntar cómo la otra persona ha entendido el mensaje, realizando un feedback importante para evitar errores innecesarios.

Para finalizar, añaden que a veces se posicionan en creer que se explican de una forma muy clara y les cuesta comprobar si el mensaje ha sido entendido realmente, con lo cual, toman consciencia de la importancia de precisar, seguir un ritmo para que el oyente también pueda comprender lo que le están comentando y preguntar mucho qué es lo que se está entendiendo. Rescatan esta gran conclusión y les encanta compartirla en grupo para poder actuar a partir de ahora con estas premisas y mejorar la comunicación en sus relaciones interpersonales.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Según Wikipedia (2015a), para definir la comunicación sería necesario enmarcar este proceso, por ello comenta que tradicionalmente, se ha definido como «el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante habla, escritura u otro tipo de señales». Todas las formas de comunicación

requieren un emisor, un mensaje y un receptor destinado, pero el receptor no necesita estar presente ni consciente del intento comunicativo por parte del emisor para que el acto de comunicación se realice. En el proceso comunicativo, la información es incluida por el emisor en un paquete y canalizada hacia el receptor a través del medio. Una vez recibido, el receptor decodifica el mensaje y proporciona una respuesta.

El funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación. Ésta consiste en el intercambio de mensajes entre los individuos. En la actualidad se entiende que el buen funcionamiento de la sociedad depende no sólo de que estos intercambios existan, sino de que sean óptimos en cierto sentido. Es en este punto de análisis dónde se incorpora la visión pro-social, que entiende la comunicación no sólo como un medio de intercambio sino cómo un sistema de apoyo y bienestar.

8. ¡NOS HA TOCADO LA LOTERÍA!

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a participar en una dinámica donde contamos con su capacidad de improvisación y ganas de conocer qué procesos psicológicos también pueden interferir en sus procesos comunicativos. Se les invita a poner en marcha sus dotes interpretativas para que pasemos un rato divertido también aprendiendo y podamos realizar luego una reflexión grupal antes de que finalice el taller.

OBJETIVO: Conocer la influencia del proceso de etiquetado durante los procesos comunicativos y su repercusión, tanto limitadora como potenciadora. Vivenciar de una manera práctica el Efecto Pigmalión y sus efectos positivos y negativos.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Ejercicio grupal y explicación del papel que desarrolla cada participante (Transparencia 34) (15 minutos) y puesta en común (transparencia 35) (10 minutos). Por tanto, 25 minutos.

MATERIAL: Transparencias 34-35. 10 Gorras con pegatinas con diferentes palabras escritas para cada uno de los participantes: *Líder, pijo, tacaño, negativo, pelota, novato, gorrón, líder, vago, sabelotodo, saboteador y empanado.*

LUGAR: Se precisa una sala con las sillas móviles en semicírculo para facilitar entre formador y participantes, tanto el contacto ocular como el turno de palabra y la interacción

social entre todos. Se realizará un pequeño círculo con 10 sillas en el centro para poder desarrollar la dinámica de improvisación y después se volverá al semicírculo inicial.

PROCEDIMIENTO: Se realiza la propuesta del ejercicio pidiendo 10 voluntarios que salgan fuera de la sala para explicarles la escena a realizar después. Antes de salir a explicar a todos en qué consiste la tarea, el facilitador comentará al resto de participantes que serán observadores de todo lo que pase cuando sus compañeros entren en la sala y que deberán darles la bienvenida a todos de pie y aplaudiendo para motivarles a la tarea teatral que van a representar en el círculo de sillas que organicen en el medio de la sala.

Por otra parte, fuera de la sala se les organiza en un círculo y se les indica que van a representar una pequeña escena ante sus compañeros. El argumento es que les ha tocado la lotería y les han premiado con 10.000 euros.

Tendrán 7 minutos para llegar a un acuerdo en cómo disfrutarán en grupo del premio. Acto seguido, se reparte de manera cuidadosa a cada participante una gorra, con una pegatina donde esté escrita una palabra. Está prohibido que la persona que lleva la gorra pueda ver esa palabra y tampoco ninguna persona del grupo podrá mencionarla.

El reto es tratar a la persona que lleva la gorra según la sociedad suele tratar a esa persona, con frases y tonos en los que les suelen hablar, incluso bromas que la gente suele realizar. Todo está permitido excepto la violencia física.

Tras estas pautas se les pide entrar al aula de nuevo y reciben un fuerte aplauso antes de sentarse en el círculo del centro de la sala mientras el resto de compañeros conocen que les ha tocado la lotería y tienen 7 minutos para repartir el premio, de manera que comienzan a conversar entre ellos para llegar a un acuerdo final.

Después de este tiempo conversando se les pregunta la conclusión a la que han llegado y se les premia con un aplauso final por esta escenificación improvisada y llena de emociones.

Finalmente, se le pregunta a cada persona qué creen que pone su etiqueta y cómo se han sentido tratados por los comentarios del grupo y en concreto qué emoción han sentido. Se da también palabra para que los observadores comenten si han observado cambios en el comportamiento de los participantes en algún momento y se finaliza con la explicación de este fenómeno ocurrido tras el etiquetado de los compañeros y conocido como el Efecto Pigmalión.

CONTENIDOS: El trabajo de improvisación se puede considerar a un nivel óptimo para poner en práctica las habilidades que se han fortalecido durante el taller, tales como la observación, escucha, preguntas, feedback. Además de estrategias para el funcionamiento de habilidades conversacionales y asertivas nombradas con anterioridad.

Se trabajan aspectos como el etiquetado que interfiere en los procesos comunicativos interpersonales y pueden ser un importante punto de reflexión acerca del éxito o fracaso en las relaciones interpersonales.

BENEFICIOS: La escenificación improvisada con nuevos roles en los participantes introduce cambios en la dinámica realizada hasta el momento y aumenta la motivación para la ejecución de la misma. El grupo consigue una mayor cohesión para afrontar nuevas situaciones donde el clima emocional puede ser más tenso, de manera que se percibe un crecimiento hacia la complejidad emocional a la que van dando respuesta en este nuevo escenario.

Se ponen en marcha habilidades conversacionales y asertivas para que puedan conseguir el objetivo cuidando tener relaciones de éxito. Cada participante practica la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación.

Se potencia la capacidad de observación de los participantes y su capacidad para agudizar la lectura del lenguaje verbal, no verbal y para-verbal de los participantes. Fomenta la toma de conciencia acerca del poder del etiquetado en un grupo y las consecuencias que pueden existir al respecto, para disminuir el número de conflictos en un grupo y potenciar relaciones de éxito interpersonales.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes se sorprenden del ejercicio tan potente que han realizado, en el que entienden las pautas dadas para no generar violencia física, ya que con la interpretación tan óptima de sus compañeros y su violencia psicológica han conseguido despertar emociones desagradables como el enfado o el asco.

Aún sabiendo que era una escenificación algunos han conseguido sentir culpa o vergüenza al notar cómo les trataban los compañeros. Esta vivencia les ha permitido practicar la competencia emocional de autocontrol para no provocar una situación de mayor conflicto, y tras pequeños comentarios, perciben qué importante es cuidar el lenguaje para que las personas no se sientan infravaloradas. Por otra parte, aquellas personas que tenían una etiqueta más positiva comentaban que las palabras que escuchaban les hacían, y sentirse sorprendidos y motivados para seguir aportando ideas al grupo y mantener más conversaciones que las que habitualmente suelen realizar. Incluso la alegría les hacía responder con más humor y sentirse más protagonistas.

Es interesante poder observar la fuerza del rechazo que sentían y vivir más de cerca emociones como el enfado, el miedo y reacciones de agresividad. Todas ellas se pudieron

compartir libremente y dejar salir fuera sin que pasara nada más. En el compartir ponían de manifiesto la importancia de sentirse “juzgados” enseguida y casi no poder mostrar la persona que hay dentro. Sólo por una etiqueta que ni siquiera veían, en algunos casos se sentían arrinconados.

Esta dinámica está colmada de empatía y se pueden percibir de una manera muy rápida los procesos de etiquetado y prejuicios que activan las palabras y los gestos con la consecuencia de la alteración de los climas de convivencia social.

El papel de los observadores también es relevante al notar que muchas personas en un par de minutos se adaptaban al rol que el grupo les asignaba y otras en cambio se resistían y luchaban por ser escuchadas.

Se sorprenden de la potencia del ejercicio para detectar la influencia de un grupo y la etiqueta que el grupo otorga a la persona, bien si es potenciadora o limitadora, así que les encanta reflexionar acerca de todas las etiquetas que a partir de ahora podrían cambiar en sus compañeros utilizando otras más positivas que puedan aumentar la confianza de las personas y las emociones agradables.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Según Wikipedia (2015b) son Rosenthal y Jacobson los autores que estudian el *efecto Pigmalión* desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorrealizada.

“Esta teoría la entendemos como uno de los factores que influyen en la motivación. Efecto Pigmalión positivo: produce un efecto positivo en el sujeto, de forma que afianza el aspecto sobre el cual se produce el efecto, provocando un aumento de la autoestima del sujeto y del aspecto en concreto. Efecto Pigmalión negativo: produce que la autoestima del sujeto disminuya y que el aspecto sobre el que se actúa disminuya o incluso desaparezca. Si un empleado recibe la continua

aceptación de su jefe, es muy posible que aquél exhiba un alto desempeño en sus funciones y por tanto su rendimiento sea más alto, a la vez que efectivo. Si por el contrario, sus capacidades son siempre cuestionadas por parte del superior, la actitud indiferente y desmotivación por parte del subordinado irán aumentando, lo que incuestionablemente conllevará una disminución de la cantidad y calidad de su trabajo.

En el mundo de la empresa, el efecto Pigmalión viene a significar que todo jefe tiene una imagen formada de sus colaboradores y les trata según ella; pero lo más importante es que esa imagen es percibida por el colaborador aunque el jefe no se la comunique. De tal manera que cuando es positiva, todo va bien, pero cuando es negativa, ocurre todo lo contrario”.

9. NO DIRÉ ADIÓS SIN DECIRTE ALGO AL OÍDO

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a realizar el ejercicio más personalizado de todos los talleres ya que aportarán su opinión de los demás, a esos compañeros con quienes han convivido en estos días en esta intervención formativa. Se les anima a que digan Adiós de esta forma tan especial y que sería extraordinaria ofrecerla no sólo en las despedidas, sino al acabar las conversaciones de su día a día.

OBJETIVO: Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como la entrega de Feedback o retroalimentación, para que las personas conozcan de qué forma se les está percibiendo en sus acciones y puedan así ver otra perspectiva que los demás están captando. La misión es seguir normalizando la expresión de emociones agradables con los compañeros para ayudar a reducir tensiones y conflictos.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Preparación al ejercicio orientando las formas más efectivas de aportar feedback (transparencias 36-40) (5 minutos) y práctica entre compañeros para aportarse feedback a modo de despedida final (5 minutos). Por tanto, 10 minutos.

MATERIAL: Transparencias 36-40. Música de fondo lenta y luz a intensidad menor para la segunda parte del ejercicio donde se relacionan todos los participantes por la sala.

LUGAR: Se precisa un espacio diáfano en la sala, de manera que se habilita el más adecuado retirando todas las sillas hacia la pared para mejorar la interacción rápida entre los participantes.

PROCEDIMIENTO: Se percibe la importancia de aportar feedback a las personas con las que se ha trabajado en este último ejercicio en relación a acciones positivas que hayan encontrado en otra persona del curso. Los participantes van caminando por la sala y encuentran a una persona, de manera que le aportan ese feedback y viceversa, la otra persona se lo aporta a ella, desarrollando el ejercicio de forma rápida y concisa, con un lenguaje no verbal que acompase estas palabras dedicadas a otro compañero.

Tras unos minutos de entrega de feedback se le pide al grupo que acabe el ejercicio en un círculo para observar mejor sus gestos y con una palabra cada persona diga qué han sentido en este ejercicio.

CONTENIDOS: En el trabajo grupal se trabajan transversalmente diferentes habilidades como la observación, escucha, y en especial la aportación de feedback positivo y emocional, que consigue transmitir al resto de participantes la sensación positiva de haber trabajado estos conceptos y vivenciado lo ocurrido en cualquier dinámica. Se trabaja la expresión emocional tan necesaria en las conversaciones con los demás, para mejorar las habilidades relacionales.

BENEFICIOS: El trabajo personalizado con todos los miembros del grupo facilita la cohesión de los participantes en una tarea que se realiza en un ambiente íntimo, con mucha relajación y que aumenta el bienestar, al decir y escuchar sólo frases positivas.

Elaborar comentarios basados en acciones que hayan percibido ayuda a la persona que lo recibe a la mejora de su autoimagen y por tanto, también de su autoconcepto y autoestima,

tres conceptos que ayudarán a mejorar el bienestar personal y grupal. Cada participante practica la habilidad conversacional en todas sus fases: inicio, mantenimiento y cierre de la conversación.

El final del ejercicio también ayuda a expresar de forma positiva todo lo recibido en el ejercicio, amplificando la sensación de bienestar y aumentando la energía y cohesión de grupo.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Los participantes se motivan para despedir a sus compañeros con quienes han vivenciado esta intervención y con actitud muy animada se levantan a comentar lo positivo que han visto en sus acciones. No sólo llegan las palabras, también los gestos agradables se ven y escuchan. Se pueden observar más sonrisas e incluso alguna risa y abrazos entre ellos que antes no se conocían.

El clima va mejorando por momentos y las personas van buscando con la mirada al resto para no dejarse ninguna, incluso hacen comentarios en voz alta, rompiendo el silencio, para que nadie se quede sin “Su regalo” como alguno comenta en tono de humor. Se crea un instante mágico, ya que las luces están en una intensidad más baja.

Las personas se mueven por la sala y logran conectar con el resto de compañeros y se les ve despedirse con sonrisa. Por si fuera poco, la rueda final donde comentan en una palabra cómo se han sentido es muy motivadora, ya que se escuchan palabras como: “GENIAL, SORPRENDIDÍSIMA, ALEGRE, AFORTUNADO, ENÉRGICO, DE SUBIDÓN” y se comprueba con este lenguaje coloquial que están sintiendo las emociones más agradables en ese instante: Sorpresa y Alegría.

Comentan que este ejercicio vendría fenomenal hacerlo más a menudo, sin estar tan atorados por las prisas en el departamento en su día a día. A veces sólo una frase les puede subir la energía y comentan que lo harán con el resto de compañeros, que es genial poderlo poner en

marcha cada día para que a ellos también les genere energía, como ahora les ha pasado. Agradecen también el ejercicio de comunicación y se sorprenden del poco tiempo que cuesta subir el ánimo al resto de compañeros.

Bromean con la importancia de apagar las luces, para sentirse más cómodos al comentar estas cosas al oído, y luego ir adquiriendo más práctica para hacerlo con las luces encendidas. Destacan la importancia de manejar la expresión postural, verbal y para-verbal para acompañar las palabras, y haber tenido la música en un volumen bajo les animaba a que así fuera.

Como facilitador, noto la gran implicación en seguir visualizando maneras de conectar más con sus compañeros de una forma sencilla y práctica, hecho que los participantes sienten que va a mejorar las relaciones con los demás.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: Caballo (1993) comenta la importancia de la expresión de amor, agrado y afecto. Concretando puntos vitales en las relaciones sociales, el autor añade una visión muy importante que tiene su repercusión en la metodología vivencial de estas intervenciones que han tenido los participantes, por eso cobra importancia su reflexión:

“¿Por qué nos sentimos profundamente atraídos por unas personas y no podemos aguantar a otras? Podríamos citar el principio del refuerzo: nos agradan aquellos que nos recompensan y nos desagradan aquellos que nos castigan. Incluso nos llega a gustar la gente que está simplemente asociada con los momentos buenos y nos llegan a desagradar aquellos que se encuentran asociados simplemente con los malos. Por tanto, tenemos el derecho de expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas hacia las que tenemos esos sentimientos. Para muchas personas el oír o recibir esas expresiones sinceras

constituye una interacción muy agradable y significativa y, al mismo tiempo, fortalece y profundiza la relación entre las partes” (p.276).

Kelly (1998) añade que en los entrenamientos grupales de habilidades sociales, el feedback y el reforzamiento de la conducta pueden provenir de otros miembros del grupo e incluso puede tener más credibilidad para algunos individuos, puesto que el feedback y el reforzamiento provienen de un igual.

Goleman (2006) afirma que:

“El hecho de que podamos provocar cualquier emoción en otra persona, o viceversa, pone de relieve la existencia de un poderoso mecanismo energético que facilita la transmisión interpersonal de sentimientos. De este modo, el contagio constituye la transacción básica en la que se asienta la economía emocional, el toma y daca de sentimientos que, independientemente de su contenido explícito, acompañan a cualquier relación interpersonal” (p. 30)

10. ¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY/AQUÍ/AHORA?

MOTIVACIÓN: Se anima a los participantes a levantarse para formar un grupo y realizar una despedida con un premio especial.

OBJETIVO: Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que aprendió de este Programa PIEI y qué se lleva en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.

PARTICIPANTES: Entre 15-20.

TEMPORALIZACIÓN: Nombrar el aprendizaje que se llevan y coger una gominola en forma de corazón, 10 minutos.

MATERIAL: Música de fondo alegre y en intensidad baja. Bandeja en forma de corazón y una gominola en forma de corazón cada participante. (Transparencia 41).

LUGAR: Se apartan todas las sillas hacia la pared para que quede espacio libre en la sala y se hace un círculo con todos los participantes, teniendo las luces con intensidad leve.

PROCEDIMIENTO: Se realiza un círculo en el medio de la sala y se pasan las gominolas en una bandeja con forma de corazón para que cada persona vaya diciendo lo que se lleva y cogiendo una gominola para así pasar todo al siguiente y cerrar esta lluvia de aprendizajes en positivo. Finalmente como formador, agradecer su participación y entrega a cada uno, con una mirada personalizada y pausada, pronunciando su nombre, y una sonrisa al ritmo de la

música que va subiendo de volumen para acabar bailando todos juntos y celebrar este cierre de Programa.

CONTENIDOS: Se comparten aprendizajes personales creando un clima positivo de cierre.

BENEFICIOS: Cada participante es observado, escuchado y se le premia esta participación en grupo una vez más, de manera que acaban con una emoción agradable como la sorpresa y la alegría que les motive a salir con ganas de seguir avanzando en el conocimiento de las relaciones de éxito.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES: Se aprecia un clima de cooperación, confianza y alegría al irse con un premio que de nuevo les encanta. Se les comenta la importancia de premiarse en su día a día por los logros obtenidos y que este día de hoy les sirva para poderlo recordar durante el tiempo que lo deseen. Es una elección salir del trabajo pensando en lo que aún queda por hacer o bien pensar en lo que ya se ha hecho y premiarse. Todo un análisis que ellos hacen y nos encanta escuchar. Agradecemos como formador a todos la asistencia, la participación y la implicación, además de expresar la emoción de alegría como la más presente en este momento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: La importancia del cuidado de las aperturas y cierres de un taller es fundamental en la formación. El formador conoce que tanto el efecto de primacía como de recencia son importantes y están relacionados con el recuerdo de ese instante, de manera que cuida los cierres entregando un regalo en forma de dulce, para irse en positivo. Esta situación es conocida como *Efecto de Recencia*, pues los recuerdos recientes son los que influyen en mayor medida en la percepción global que tenemos sobre algo o alguien.

Kahneman (2012) nos aporta la misma fundamentación que la dinámica 11 del módulo 1.

TRANSPARENCIAS TALLER: MÓDULO 3.HABILIDADES RELACIONALES

1



INTELIGENCIA COLECTIVA. HABILIDADES RELACIONALES

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

5



EN MIS RELACIONES

10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

LIDERO

ACTIVO

PASIVO

AUSENTE

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

2



RELACIONES

¿QUÉ TE RESULTA MÁS DIFÍCIL EN TU RELACIÓN CON LOS DEMÁS?

¿QUÉ TE RESULTA MÁS FÁCIL EN TU RELACIÓN CON LOS DEMÁS?

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

6



INTELIGENCIA COLECTIVA (RELACIONES DE ÉXITO)

YO GANO, TÚ PERDES

YO GANO, TÚ GANAS

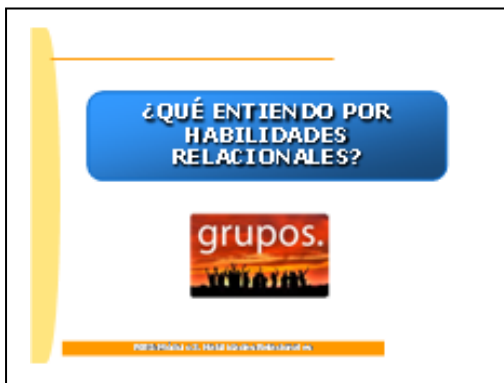
YO PERDES, TÚ PERDES

YO PERDES, TÚ GANAS

OBJETIVO

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

3



¿QUÉ ENTIENDO POR HABILIDADES RELACIONALES?

grupos.

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

7



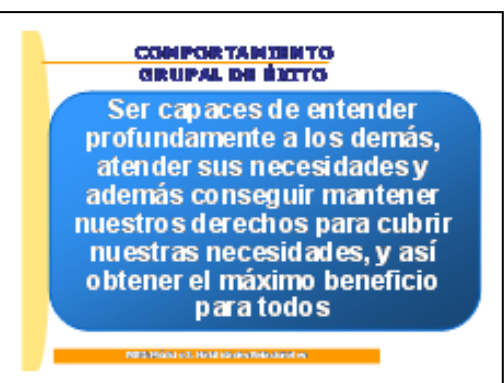
DIMENSIONES

TÚ GANAS: COMPORTAMIENTO EMPÁTICO

YO GANO: COMPORTAMIENTO ASERTIVO

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

4

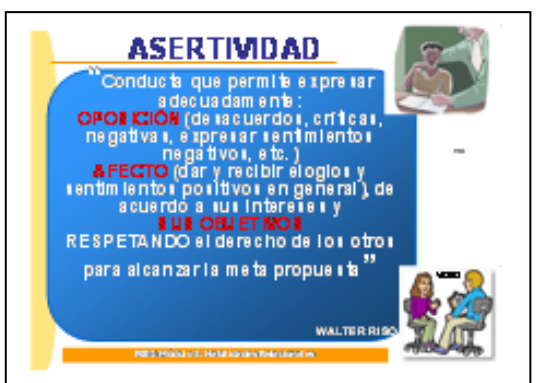


COMPORTAMIENTO GRUPAL DE ÉXITO

Ser capaces de entender profundamente a los demás, atender sus necesidades y además conseguir mantener nuestros derechos para cubrir nuestras necesidades, y así obtener el máximo beneficio para todos

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

8



ASERTIVIDAD

Conducta que permite expresar adecuadamente:

OPINIÓN (de acuerdo, crítica, negativa, expresar sentimientos negativos, etc.)

AFECTO (dar y recibir elogios y sentimientos positivos en general, de acuerdo a sus intereses y sus objetivos)

RESPECTO al derecho de los otros para alcanzar la meta propuesta

WALTER RISO

PROF. PRINCIPAL C.D. HABILIDADES RELACIONALES

9

LA PERSONA ASERTIVA:

"Aquella persona que defiende sus propios derechos y no presenta temores en su comportamiento"

Personalidad y Salud (14/02)

- Libertad de expresión
- Comunicación directa, adecuada, abierta y franca
- Facilidad de comunicación con toda clase de personas
- Su comportamiento es respetable y aceptable sin inconvenientes

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

13

CÓMO HACER PETICIONES

- ACTITUD POSITIVA
- SENCILLEZ
- RESPONSABILIDAD (ASUMIR RIESGO)
- MOMENTO ADECUADO
- CUIDAR EL LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL
- DIRECTO, SIN EXCUSAS NI DISCULPAS

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

10

DESARROLLAR LA ASERTIVIDAD

- Asimilar el comportamiento asertivo asumiendo el coste emocional
- Conocer las técnicas de comportamiento asertivo
- Distinguir el comportamiento asertivo de otros comportamientos

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

14

PEDIR: Algunas creencias que nos limitan

- Si pido y recibo un favor, entonces tendré que devolverlo.
- Si pido un favor, la otra persona se verá obligada a concedérmelo incluso aunque quiera rechazarlo.
- Pensar que no nos lo van a conceder.
- Pensarán que no somos autosuficientes, que no nos valemos por nosotros mismos.

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

11

DERECHOS ASERTIVOS

1. A ser tratados con respeto y dignidad
2. A tener y expresar los propios sentimientos y opiniones
3. A ser escuchados y tomados en serio
4. A juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones
5. A decir NO sin sentirme culpable
6. A pedir lo que quiero
7. A cambiar
8. A cometer errores
9. A hacer menos de lo que humanamente somos capaces de hacer
10. A pedir información y ser informados
11. A obtener aquello por lo que pague
12. A decidir no ser asertivo
13. A ser independiente
14. A decidir que hacer con mis propiedades, tiempo, etc. sin violar el derecho de los otros
15. A tener éxito
16. A gozar y disfrutar
17. A mi descanso y aislamiento
18. A superarme, aun superando a los demás
19. A hacer cualquier cosa (según la lógica y la razón) mientras no violemos los derechos de los demás

15

DESPUÉS DE PEDIR...

Aguantar el silencio:
Esperar para recibir respuesta

RESPUESTA NEGATIVA

↓
Pedir una vez más (sólo una)
No tomarlo como algo personal
No manipular, amenazar, etc

RESPUESTA POSITIVA

↓
Exteriorizar agradecimiento
Dar las **gradas**

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

12

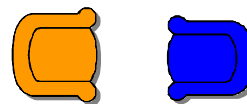
PODEMOS PEDIR:

- FAVORES
- APOYO
- AYUDA
- CAMBIO de CONDUCTA

• DIFERENCIA APOYO/AYUDA

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

16

EJERCICIO: Petición

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

17

Rechazar Peticiones

Tenemos derecho a **DECIR NO** ante peticiones poco razonables, o ante peticiones razonables que no queremos complacer. Nos cuesta, cuando pensamos más en los derechos de los demás que en los nuestros.

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

21

INTELIGENCIA COLECTIVA (RELACIONES DE ÉXITO)



18

CÓMO NEGARSE A UNA PETICIÓN

- ACTITUD POSITIVA
- SENCILLEZ
- RESPONSABILIDAD (ASUMIR RIESGO)
- CUIDAR EL LENGUAJE VERBAL Y NO VERBAL
- DIRECTO (RAZONAR PERO NO JUSTIFICAR)
- EMPATIZAR
- OFRECER ALTERNATIVAS SI ES POSIBLE

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

22

ESTILOS COMUNICATIVOS



PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

19

DECIR NO: Algunas creencias que nos limitan

- Si aprecio a esa persona debería acceder a su petición.
- Es más fácil acceder a su petición que afrontar las consecuencias emocionales si no accedo.
- Si digo NO, pensarán que no soy capaz.
- Si digo NO, no tendré derecho a pedir y/o en otra ocasión.



PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

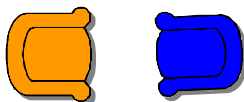
23

PRÁCTICA ESTILOS COMUNICATIVOS

ESTILO PASIVO	ESTILO AGRESIVO	ESTILO ASERTIVO
Pone a otros primero a expensas suyo	Se ponen por delante a expensas de los otros	Exige sus derechos, respetándose a sí mismo y a los demás
Cede ante lo que quieren los demás, sin defender sus derechos	Exige sus derechos sin respetar a los demás ni a sí mismo: Coerción y claridad	Expresa sus sentimientos y opiniones honestamente: claro y no impositivo
No exige, se aprovechan de él	Experimenta tensión y conflicto tratando con otros. Deteriora las relaciones	Escucha y habla a cerca de lo que desea
Le resulta duro decir "no". Es una carga en el trabajo en equipo. Siempre está a la espera	La gente le evita, obstaculiza el trabajo en equipo	La gente le respeta y trabaja en equipo de forma óptima
Culpa a otros sin conseguir sus objetivos. BAJA AUTOESTIMA	Quiere tener el control, consiguiendo sus objetivos a expensas de otros	Busca una solución y consigue su objetivo
Se siente desamparado, frustrado, ansioso con bajo autoconcepto e insatisfecho	Utilizan las amenazas, las pelotas	Disminuye, maneja el enfado
Evita el conflicto. PERO PUEDE TENER DESBORDAMIENTOS. CICLOS.	Se sienten dominante sobre otros, establece relaciones de poder	Se siente seguro, confiado y competente
Habla bajo. Hombros caídos. Oliva con mirada hacia abajo	Habla alto. Señala con el dedo. Distancia demasiado cercana con frecuencia a los demás. Mirada fija	Posición recta. Contacto visual. Habla con calma. Toma distancia

20

EJERCICIO: Decir NO



PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

24

¿CUÁLES ES MI ESTILO DE COMUNICACIÓN?

- CON MIS JEFES
- CON MIS COMPAÑEROS



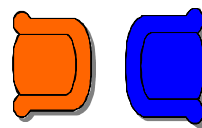
PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

25

LA COMUNICACIÓN**¿QUÉ ES PARA TÍ LA COMUNICACIÓN?**

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

29

EJERCICIO

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

26

LA COMUNICACIÓN**LA QUE NOS INTERESA**

Es la relación que tiene lugar en forma directa entre dos o más personas, con una retroalimentación o feedback inmediata, usando el lenguaje como medio de comunicación



Sociales

30



27

FORMAS DE COMUNICAR

COMUNICACIÓN VERBAL: Lo que decimos.....

COMUNICACIÓN PARAVERBAL: Cómo lo decimos...



COMUNICACIÓN NO VERBAL: Lo que no sabemos que añadimos...

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

31



28

NIVELES EN LA COMUNICACIÓN

- **COMUNICACIÓN CONVENCIONAL**
Saludar, el tiempo, ...
- **COMUNICACIÓN DE HECHOS**
La gente hace/dice, los demás opinan...
- **COMUNICACIÓN IDEAS**
Yo opino, creo...
- **COMUNICACIÓN SENTIMIENTOS**
Yo siento que, yo me siento...

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

32

COMPARTIR FOTOGRAFÍAS

- Sentido bienestar (Emisor, Receptor)
- Estrategia (Composición, Detalle)
- Generalizaciones, Distorsiones, Omisiones
- Escucha, Silencios, Turnos de palabra.
- Pedir información (Asertividad, pasividad,...)
- Diálogo interno (Creencias, Implicación)
- Nivel de Empatía con la dificultad
- Bienestar (Resultado, Relación)

PIET: Módulo 3. Habilidades Relacionales

33

BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN

- Estados emocionales y mentales (mal canalizados)
- La tendencia a enjuiciar. Imaginar
- La ansiedad y el estrés
- Las creencias limitadoras
- La impaciencia, la impulsividad
- La pasividad, negatividad
- Tendencia a dar consejos y sermonear



PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

37

FEEDBACK (ALGUNAS CARACTERÍSTICAS)

CENTRADO EN LA CONDUCTA (MODIFICABLES VOLUNTARIAS)

DESCRIBE, NO JUZGA

ESPECÍFICA, NO GENERALIZA

NO ENTRAR EN LAS POSIBLES CAUSAS

OPORTUNO (EN EL MOMENTO ADECUADO)

SI ES SOLICITADO, ES MÁS EFECTIVO

CUIDADO CON LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

RECIBIR DE FORMA POSITIVA



34

EJERCICIO: EL PREMIO



PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

38

¡CUIDADO!



Utilizar expresiones que se basen en una comparación

Utilizar cumplidos sobre el atractivo físico cuando el objetivo es profesional o laboral.

Utilizar las expresiones afectivas como bálsamo después de emitir una crítica. (Puñalada + achuchón).

Utilizar una distancia demasiado corta, o emplear el contacto físico, si se percibe incomodidad en el receptor.

35

¿QUE ES UNA ETIQUETA?

Es un pensamiento distorsionado acerca de una persona, basado en considerar un error puntual o un hecho aislado ocurrido en un momento determinado como una característica permanente de la persona.

Click for:
Juliano - mental el No
Opinion - mental el No



Opinion - mental el No. Habilidades Relacionales

39

HABILIDADES RELACIONALES

CONVERSACIONALES

ASERTIVAS

EMOCIONALES

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

36

FEEDBACK

Comunicar en forma verbal y/o no verbal a otra persona o grupo sobre su conducta

ACENTUAR, EXPRESAR LO QUE OBSERVO DE LA CONDUCTA DEL OTRO

EMOCIONALMENTE EXPRESAR AQUELLO QUE SUS ACCIONES O DEBILIDADES ME HACEN SENTIR

PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

40

EXPRESIÓN EMOCIONAL AGRADABLE



PIE1: Módulo 3. Habilidades Relacionales

Rueda de susurros

41

¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO?



PEI: Módulo 3, Habilidades Relacionales

8.2. Anexo 2: Formularios de evaluación de profesor y alumnos del Programa PIEI

FORMULARIO EVALUACIÓN DEL PROFESOR

NOMBRE: _____ Fecha: _____

Conteste con un número del 1 al 5 según su grado de satisfacción (1- Bajo, 5-Alto)

EVALUACIÓN DE LA IMPARTICIÓN DEL PROGRAMA PIEI (PROFESOR)	
A. EVALUACION DEL PROGRAMA	A.1
Se han cumplido los objetivos del Programa PIEI	
El contenido de las actividades era suficientemente adecuado	
El contenido de las actividades era suficientemente completo para conseguir los objetivos	
Las actividades se adecuaban a la edad de los alumnos universitarios	
El tiempo marcado en la actividad se ajustaba al tiempo real marcado en la ficha	
El Programa ha despertado el interés en el alumnado	
El Programa ha despertado la participación en el alumnado	
El Programa ha facilitado el clima de trabajo en clase	
B. EVALUACION DE LOGISTICA	
Los horarios de entrada y salida se han cumplido	
La sala ha sido cómoda	
Los materiales se han entregado a tiempo	
Los medios pedagógicos audiovisuales han sido adecuados para facilitar el aprendizaje	
RECOMENDACIONES	

FORMULARIO DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO

FECHA: _____

Conteste con un número del 1 al 5 según su grado de satisfacción (1- Bajo, 5-Alto)

EVALUACIÓN DE LA IMPARTICIÓN DEL PROGRAMA PIEI (ALUMNO)	
A. EVALUACION DEL PROGRAMA SEGÚN EL ALUMNO	A.1
Se han cumplido los objetivos del Programa PIEI	
El contenido de las actividades ha sido suficiente para conseguir los objetivos	
La relación entre objetivos y contenidos fue adecuada	
Las actividades se adecuaban a la edad de los participantes	
Se han cumplido las expectativas que tenía acerca de esta formación emocional	
La metodología vivencial ha sido de su agrado	
Considera útil este Programa para la aplicación al ámbito universitario	
El Programa ha aumentado su interés por la educación emocional	
Recomendaría un programa formativo de educación emocional intensivo	
B. EVALUACION DEL FORMADOR	
La formadora ha conseguido al explicar el contacto emocional	
La formadora ha contado con claridad en sus explicaciones	
La formadora ha fomentado la participación	
La formadora domina contenidos y dinámicas del Programa.	
Volvería a recibir clase de nuevo con la formadora	
C. EVALUACION DE LOGISTICA	
Se ha realizado una buena organización del curso	
Los horarios de entrada y salida se han cumplido	
El entorno ha favorecido la dinámica vivencial del curso	
La sala ha sido confortable	
Los materiales se han entregado a tiempo	
Los medios pedagógicos han sido adecuados para facilitar el aprendizaje	
COMENTARIOS TRAS EL CURSO	

GRACIAS

8.3. **Anexo 3: Auto-cuestionario TMMS-24**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAS VECES	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTEMENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

8.4. **Anexo 4: Auto-cuestionario TECA**

CUESTIONARIO TECA

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Conteste honestamente con lo que más se identifique Y no deje ninguna frase sin contestar.

ESCALA

- 1...Nada de acuerdo
- 2...Algo de acuerdo
- 3...Bastante de acuerdo
- 4...Muy de acuerdo
- 5...Totalmente de acuerdo

Nº	Texto de la cuestión (33 CUESTIONES)	(1-5)
----	--------------------------------------	-------

FECHA: _____ SEXO: (V/M) EDAD: _____

NOMBRE: _____

1	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	
2	Me siento bien si los demás se divierten.	
3	No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté.	
4	Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	
5	Me afectan demasiado los programas de sucesos.	
6	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	
7	Rara vez reconozco cómo se siente una persona con solo mirarla.	
8	Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas.	
9	Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.	
10	Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido.	
11	Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.	
12	Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros.	
13	Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor.	
14	No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal.	
15	Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán.	
16	Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.	
17	Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás.	
18	A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos.	
19	Me siento feliz solo con ver felices a otras personas.	
20	Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel.	
21	No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.	
22	Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa.	
23	No puedo evitar llorar con los testimonios de otras personas desconocidas.	
24	Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí.	
25	Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	
26	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.	
27	Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.	
28	No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos.	
29	Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva.	
30	Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	
31	Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.	
32	Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo.	
33	Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	

8.5. Anexo 5: Comentarios de supervisores participantes en el programa PIEI

“Para mí esta formación ha sido un regalo ya que me ha permitido indagar en el propio proceso emocional con muchos más recursos, sobre todo me ha aportado una manera diferente de observar, de escuchar..., en general una visión más abierta de la vida personal y profesional”.

Juan, 26 años

“Para mí estos meses han marcado un antes y un después en mi vida profesional. Han sido dos días agotadores, pero por otro lado ¡tan energéticos! Me costó aceptar la obligación de ir, pero después comprobé que mereció la pena. Ojalá toda la formación que recibimos, fuera tan interesante y útil”.

Reina, 32 años

“He adquirido aprendizajes personales y profesionales, que me permitirán mejorar en mi trabajo y además iniciar un camino importante hacia el autodescubrimiento personal. Sé que será duro, pero positivo”.

Antonia, 48 años

“Ahora encuentro en mí una mayor flexibilidad que antes no tenía y más poder del que tenía antes. Ahora sé que no hay NADA que no pueda conseguir o por lo menos mejorar sustancialmente en mi vida y en mi trabajo”.

Luis, 41 años

“Me ha servido para adquirir conocimientos y recibir herramientas que se han revelado de gran eficacia en mi actividad profesional con participación de grupos de alto rendimiento compuestos por personas, que considero cualificadas”.

Juan, 54 años

“Personalmente este curso me ha aportado la formación, información y conocimientos necesarios para ejercer mejor mi supervisión. He aprendido herramientas de autoconocimiento, autogestión y desarrollo para llevar a cabo un gran cambio en mi vida personal y profesional”.

Jimena, 44 años

“Considero que he mejorado mi crecimiento personal y profesional y la aplicación práctica en mis relaciones, sociales y de trabajo (que es lo que creía que encontraría). Ahora veo también un futuro retador que me ilusiona en mi profesión”.

Amparo, 30 años

“Ha significado iniciar un nuevo camino a nivel profesional y personal. Ha satisfecho todas mis expectativas. Se lo recomendaría a profesionales de los recursos humanos”.

Juan, 40 años

